Niveau(x) d'enseignement : 0 Numéro EDUQ : 9270795
Centre d'intérêt : 500

Garnier, Catherine.

Relation entre action éducative et milieu de travail : ruptures et programmation : rapport de recherche / Catherine Garnier, Marta Anadon, Martine Quesnel. -- Montréal : Université du Québec à Montréal, Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation, 1991.
169, [46] p. ; 29 cm.

"CRSH 484 90 0016. Cette recherche a été subventionnée en 1991 par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada 484 90 0016". Bibliogr. : p. 123-125.

ISBN 2-921284-85-5

Vedette(s)-secondaire(s) : Anadon, Marta • Quesnel, Martine • Université du Québec à Montréal. Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation

---

Descripteur(s) : Activité éducative • Milieu familial • Milieu scolaire • Milieu de travail • Coopération • Développement de l'enfant • Formation • Apprentissage • Connaissance • Méthode d'apprentissage • Conditions d'apprentissage • Activité d'apprentissage • Questionnaire

---

Le premier objectif de ce projet est de mettre en évidence quelles sont les divergences qui existent entre le milieu familial, le milieu scolaire et le milieu du travail quant à la façon d'aborder le savoir, sa construction et son application et quant aux représentations que se font ces milieux de leurs positions respectives. Le second objectif vise à construire avec ces milieux un programme de collaboration pour les aider à harmoniser leurs points de vue sur l'action éducative. La première partie du rapport présente le projet et les objectifs de la recherche. La deuxième partie porte sur la méthodologie et donne des précisions sur les entrevues qui ont été effectuées pour recueillir l'opinion des partenaires respectifs sur les diverses formes que revêt l'action éducative dans chaque milieu. La troisième partie procède à l'analyse et à l'interprétation des discours des intervenants de chacun des milieux. Les protocoles d'entrevues, de réunion délibérante ainsi que les tableaux figurent dans les annexes.

Type de document :

9270715

CENTRE INTERDISCIPLINAIRE DE RECHERCHE SUR
L'APPRENTISSAGE ET LE DEVELOPPEMENT EN EDUCATION

cirade

Université du Québec à Montréal

92-0795

Relation entre action éducative et milieu de travail: ruptures et programmation

Catherine Garnier
Marta Anadon
Martine Quesnel

Rapport de recherche
CRSH 484 90 0016
Décembre 1991

Équipe de recherche:

Catherine Garnier, chercheure au CIRADE et professeure au département de kinanthropologie, UQAM
Marta Anadon, professeure chercheure au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi, UQAC
Martine Quesnel, professionnelle de recherche, CIRADE

Cette recherche a été subventionnée en 1991 par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada 484 90 0016.

ISBN 2 921284 85 5

Le comité qui a recommandé la subvention réduite, en vue d'une réalisation de ce projet, a mentionné les recommandations suivantes:

> *Que l'équipe de recherche effectue une* ***étude préliminaire*** *sur un petit échantillon, mette en évidence les résultats de cette étude et fasse le lien avec le monde du travail.*

C'est donc dans cette perspective que la présente étude a été réalisée, le but étant de spécifier les contours du projet autant que l'instrumentation utilisée. Pour les fins de cette étude réduite, les trois populations furent contactées; mais ensuite, dans chacune, seules quelques personnes participèrent étant donné les restrictions financières et temporelles apportées au projet. En conséquence, quelques réaménagements du déroulement des opérations de recherche furent aussi nécessaires. L'ensemble de ces restrictions, bien évidemment, limite la portée des résultats qui ne peuvent être considérés que comme indicatifs de l'étude préliminaire. Cependant, ce rapport d'une part établit la faisabilité, l'intérêt et la pertinence d'une recherche de cette envergure, mais aussi détermine des pistes de recherche importantes, aussi bien sur le plan théorique que méthodologique et, finalement, elle nous a permis de reformuler le projet en tenant compte à la fois des résultats de cette étude préliminaire, mais aussi des commentaires que nous avons reçus des évaluateurs du CRSH.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES PERSONNES IMPLIQUÉES DANS CE PROJET . . . 6

PREMIÈRE PARTIE - INTRODUCTION

1. Présentation du projet 9
2. Objectifs de la recherche 12

DEUXIÈME PARTIE - MÉTHODOLOGIE

1. Description générale 15
2. Les entrevues 16
3. Population 43
4. La démarche d'analyse des entrevues 45
5. Réunion délibérante 48

TROISIÈME PARTIE - L'ANALYSE ET L'INTERPRÉTATION

1. Analyse des discours des intervenants de chacun des milieux 53

CONCLUSIONS et RECOMMANDATIONS 113

BIBLIOGRAPHIE 123

ANNEXE 1 – Protocoles d'entrevues 127

ANNEXE 2 – Réunion délibérante 153

ANNEXE 3 – Tableaux 171

LISTE DES PERSONNES IMPLIQUÉES DANS CE PROJET

Membres de l'équipe de recherche:

Catherine Garnier	Professeure, département de kinanthropologie, chercheure au CIRADE, Université du Québec à Montréal (UQAM)
Marta Anadon	Professeure chercheure, département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)
Martine Quesnel	Professionnelle de recherche, CIRADE, UQAM

•••

Jocelyne Deschênes	Secrétaire, CIRADE, UQAM
Mariarosa Ferretti	Étudiante, Université de Montréal
Julie Lauzon	Étudiante, UQAM
Pauline Minier	Étudiante, UQAC
Mustapha Ourahay	Étudiant, UQAM
Ronald Plante	Étudiant, UQAM
Daniel Valiquette	Étudiant, UQAM
Lucie Sauvé	Professeure, département des sciences de l'éducation, UQTR
Guy Avon	Professeur, département de kinanthropologie, UQAM
Jean-Marie Bouchard	Professeur, département des sciences de l'éducation, UQAM

•••

Nous tenons à remercier, pour son aide et sa participation, Monsieur Jean-Raymond Béchard, directeur de l'École Marc-Aurèle-Fortin. Notre gratitude est aussi dirigée vers les professeurs, parents et intervenants du milieu de travail, ainsi qu'aux enfants impliqués dans l'étude, sans qui rien n'eut été possible.

PREMIÈRE PARTIE

INTRODUCTION

1. Présentation générale

Le but initial de ce projet était de parvenir, à la suite d'une démarche d'investigation auprès des trois milieux: familial, scolaire et du travail, à construire avec ces milieux un programme de collaboration pour les aider à harmoniser leurs points de vue sur l'action éducative. Ce rapport pour des raisons évidentes liées aux restrictions temporelles et financières ne présentera que les premières analyses réalisées étant donné que se continuent encore actuellement certains travaux d'analyse sur les données recueillies ce qui sera mentionné chaque fois que ce sera utile à la compréhension du lecteur tout au long du rapport.

L'objet central est donc de mettre en évidence quelles sont les divergences qui existent entre les trois milieux quant à la façon d'aborder le savoir, sa construction et son application, et quant aux représentations qu'ils se font de leurs positions respectives.

Problématique

À l'heure où le milieu du travail est en pleine évolution et que ses exigences technologiques de qualité et de mobilité professionnelles vont croissant, il est urgent de se pencher sur les problèmes qui se posent quant à l'adéquation de la préparation des jeunes au milieu professionnel. On ne peut s'empêcher d'évoquer aussi le fossé qui se creuse entre les exigences de rendement qualitatif de plus en plus pointu, l'erreur est trop lourde de conséquences pour être tolérée dans le milieu de travail alors qu'au contraire le milieu scolaire est, quant à lui, avec d'autres objectifs, beaucoup plus tolérant, les erreurs sont minimisées pour favoriser l'épanouissement du jeune dans la formation. C'est une préoccupation sociale de première importance, alors que le chômage des jeunes est un mal difficile à endiguer. Si cette préoccupation concerne tout particulièrement le monde du travail, elle concerne aussi les familles et l'école. De nombreux rapports ont montré que la préparation des jeunes au monde du travail ne peut être uniquement associée aux deux années qui précèdent leur sortie de l'école, mais qu'elle devrait faire partie de la formation fondamentale qui prend place dès l'école primaire. En effet, développer des habitudes en apprenant à travailler que ce soit seul ou en équipe, former des attitudes positives face au travail, développer des habiletés de communications (écrites, orales)

et développer une sensibilisation toute particulière à des champs d'application qui se situent dorénavant dans tous les domaines (écologie, ergonomie, processus de communication, etc.). Ça ne peut être que dans le cadre d'une éducation à long terme commençant dès les premiers pas de l'enfant à l'école. Cette préoccupation concerne cependant non seulement l'école, mais aussi la famille et le monde du travail. Elle ne peut être ponctuelle étant donné qu'évoluent continuellement les technologies et les rapports sociaux du marché du travail, et aussi elle dépend des attitudes développées chez les trois partenaires. Cependant peu d'occasions sont fournies à ces trois milieux de confronter et d'harmoniser leurs points de vue. C'est pourquoi le présent projet est entrepris pour examiner comment les trois milieux se situent par rapport à la situation éducative.

Cadre théorique et conceptuel

La situation, telle qu'elle nous apparaît actuellement, en est une de crise dans laquelle les trois milieux ne parviennent plus très bien à assumer la formation de l'enfant en vue d'une intégration harmonieuse dans le marché du travail. Le problème central nous semble se situer dans les ruptures diverses de buts poursuivis entre les divers milieux responsables de la formation des individus dont la vie active se déroulera dans un cadre professionnel particulier. Cela signifie que ces différents milieux dans leur action éducative divergeraient ou seraient divisés relativement à ces actions. Ces ruptures sont évidentes quand il s'agit d'intégrer les savoirs acquis à l'école dans la vie quotidienne ou dans la vie professionnelle. Oinonen et al. (1984) et Payeur (1987) remarquaient déjà l'incongruence entre la préparation dans les écoles, les tâches du milieu de travail et la non-reconnaissance mutuelle. Du reste, les ruptures entre l'école et la famille sont très marquées, que ce soit au niveau des valeurs (Joseph, 1979), des théories implicites (Vandenplas Hoper, 1987), des sources d'information à partir desquelles ces instances structurent leurs théories et leurs actions (Gilly, 1980; Newberger, 1980; Goodnow et Burns, 1985; Sigel, 1986; Montandon Favre, 1988). L'enfant, pour résoudre les contradictions auxquelles il est confronté, n'a plus, dans de nombreux cas, comme solution que de refuser l'un des mondes pour valoriser l'autre et tenter de survivre, coincé qu'il est entre les deux. Par ailleurs, le rôle souvent caché joué par la famille dans les choix professionnels des jeunes (Naylor, 1986; Lerman et Ooms, 1988) peut entraîner des problèmes, car dans le contexte socio-économique en pleine évolution, quels rapports y a-t-il entre les aspirations des différentes générations.

Un examen de ces ruptures permet de distinguer trois niveaux auxquels elles sont susceptibles d'apparaître. Elles sont situées non seulement au niveau du savoir lui-même, mais aussi dans la façon de

l'aborder. Non seulement ce ne sont pas les mêmes savoirs, mais en plus ce n'est pas la même façon de procéder pour apprendre et leur application en milieu de travail en est rendue difficile. Il y a déconnection tant d'un point de vue structural que d'un point de vue procédural.

Au premier niveau, celui des **savoirs**, l'enfant est conduit dans le système scolaire à répondre aux questions qui lui sont posées sur la base de la bonne réponse (Trempe, 1987), c'est-à-dire dans le cadre d'un contrat didactique (Brousseau, 1989; Schubauer-Leoni, 1989; Perret-Clermont et Mugny, 1985). La contextualisation du savoir selon les normes scolaires l'isole du savoir de la vie courante et professionnelle. Ainsi, les concepts qu'il a développés à l'extérieur ne concordent pas avec la réponse attendue. En fait, tout se passe comme si les mondes, celui de tous les jours et celui de l'école, divergeaient sur le plan des conceptions véhiculées et des situations dans lesquelles elles prennent place. Des contradictions se retrouvent aussi lorsqu'il s'agit du savoir scolaire et du savoir scientifique; le premier véhiculant des conceptions positivistes et dont l'empirisme est dogmatique, est tout à fait distinct des conceptions qui se développent actuellement dans le monde scientifique (Giordan, 1987; Trempe, 1987; Anadon, 1990).

Au second niveau, celui des modes de **construction de ces savoirs** et qui impliquent les processus d'apprentissage et de l'intervention, les conceptions et les actions des uns et des autres n'épousent pas les mêmes registres. Les enfants développent leurs savoirs dans la vie quotidienne autant qu'à l'école et les apprentissages s'y font selon des modes fort différents (Lave, 1988; Rogoff et Lave, 1984; Goodnow et Burns, 1985). De plus, l'intervention vue sous l'angle des interactions sociales est aussi fort différenciée: contrairement au modèle scolaire où la relation dyadique maître/élève est centrale, les autres milieux offrent des interactions multiples et la nécessité de coopérer dans des équipes.

Au troisième niveau, celui des **modes d'application**, les auteurs ont particulièrement montré que les compétences de base, en particulier en sciences, pour satisfaire les besoins des tâches employant des technologies de plus en plus complexes, sont insuffisantes. Mais à ces carences s'ajoutent des manques au niveau des habiletés de communication et des habitudes de travail (discipline, rigueur, leadership, autonomie, etc.) (Oinonen et al., 1984; Cousineau et Houle, 1984; Payeur, 1987). C'est pourquoi nous sommes convaincues que les professionnels devraient collaborer le plus tôt possible à la formation de base des étudiants, à partir de laquelle peut se faire l'adaptation rapide aux changements de la société en évolution. Au niveau de l'orientation professionnelle où ils ont plutôt tendance à s'impliquer, les habitudes sont déjà prises et les manques difficiles à combler.

Les différents processus au cours de l'intervention en situation d'apprentissage (en famille et à l'école) sont à cerner autour des savoirs véhiculés par chaque milieu. Ils sont à la croisée des rapports humains sur lesquels et à partir desquels ils s'établissent. Mais cet ensemble doit être considéré à travers les systèmes de représentations des différents partenaires et en relation avec la façon dont chaque milieu imagine l'application future de ces savoirs et les modalités de ces applications en termes de conditions internes ou externes, soit les attitudes face à la tâche, les habitudes de travail, les conditions psychologiques et environnementales.

2. Objectifs de la recherche

Le premier objectif est d'identifier les perspectives que chaque milieu a quant à l'action éducative et aux représentations qu'elle suscite.

Cette analyse a l'avantage de se situer au niveau des différentes relations qui doivent s'établir entre les milieux mais aussi au coeur de la situation éducative au niveau des connaissances, habiletés, attitudes, quant à leur développement et leur application.

Le second objectif vise à construire les fondements d'un modèle de programme portant sur la collaboration entre les trois milieux, modèle qui émanerait de rencontres organisées avec des participants de chacun des milieux en vue d'établir les bases d'un programme dans lesquelles seraient visés les moyens d'une adaptation constante du jeune lors de son intégration dans le milieu de travail.

DEUXIÈME PARTIE

MÉTHODOLOGIE

1. Description générale

Pour atteindre les objectifs visés, une étude qualitative en milieu naturel a été entreprise, dont le point central était une école. Afin d'étudier les formes que revêt l'action éducative dans chacun des milieux scolaire et familial, et les représentations que s'en font chacun des partenaires, nous avons élaboré une instrumentation-support de deux types différents d'entrevue pour chacun de ces partenaires. Dans la première, l'interrogé dispose d'une période où il intervient lui-même avec des enfants et, lors d'une seconde partie de cette période, une interrogation prend place sur la base de l'intervention faite lors de la première partie et sur le visionnement de son enregistrement. Dans la seconde, l'interrogation de l'intervenant visant à identifier perceptions, habitudes, opinions, motivations et valeurs par rapport à l'action éducative des trois milieux scolaire, familial et milieu de travail, se fait à partir de films vidéoscopiques de situations pédagogiques enregistrées précédemment.

Dans le premier cas, les situations d'apprentissage ne font pas intervenir des tâches purement scolaires ce qui permet de placer parents et enseignants dans les mêmes conditions; elles impliquent les trois niveaux auxquels les ruptures sont susceptibles d'apparaître, soit un savoir spécifique, des interactions multiples (apprentissage et intervention) et débouchent sur des similitudes d'autres tâches. Leur enregistrement vidéoscopique fait l'objet d'une observation systématique afin de mettre en évidence les modes d'intervention privilégiés par chacun (cette analyse est en cours et n'apparaît pas dans ce rapport).

Lors de la première entrevue, l'activité avec les enfants sert de déclencheur à l'entrevue, et l'interrogé peut justifier, discuter de ses interventions, clarifier les positions qu'il peut avoir, les stratégies qu'il valorise, les réactions qui, selon lui, favoriseront l'apprentissage des enfants, ainsi que le rapport qu'il fait quant à l'utilisation de cet apprentissage.

Lors de la seconde entrevue, ce sont, cette fois-ci, des enregistrements réalisés (sketches) avec d'autres enseignants et parents, selon des mises en situation types illustrant des formes contrastées d'intervention, qui servent de déclencheurs à l'entrevue. Ces situations permettent, par contraste, de faire ressortir les contradictions, les ruptures et les niveaux d'incompréhension entre les milieux. Tous les protocoles de ces entrevues apparaissent à l'ANNEXE 1. En ce qui concerne

l'entrevue réalisée avec les intervenants du milieu de travail, elle s'inscrit dans deux perpectives, d'une part le niveau d'adéquation qu'ils attribuent aux actions éducatives issues des deux autres milieux avec l'action professionnelle, et d'autre part quelle est leur représentation d'un apprentissage et de modalités d'intervention davantage susceptibles de s'harmoniser avec leur propre mode d'action, ou même ce qu'ils utilisent eux-mêmes, le cas échéant, quand il s'agit d'intégrer de nouvelles technologies.

Finalement, en vue de répondre au deuxième objectif qui est d'établir une base à l'élaboration d'une programmation de collaboration des trois milieux, une rencontre délibérante des intervenants des trois milieux a été organisée (l'analyse des enregistrements de cette réunion est en cours et n'apparaîtra pas dans ce rapport).

2. Les entrevues

Les entrevues sont des entrevues semi-dirigées. Dans les trois milieux, elles sont réalisées à partir de situations qui permettent aux personnes interrogées de partir du concret, soit une intervention pédagogique, afin de donner une assise précise aux interrogations. Ce type d'entrevue a déjà fait l'objet d'investigation par différents chercheurs (Vandenplas-Hoper, 1987; Von Cranach, 1982) qui s'inspirent autant de travaux de psychologie génétique (entrevue clinique piagétienne) que de ceux de la psychologie sociale.

Dans cette perspective, deux types d'entrevues ont été conçues: 1) La première, que l'on appelle R^1, était réalisée à partir de l'exécution préalable par l'interviewé de **deux modules pédagogiques** qui lui étaient proposés. Pendant 30 mn, l'interviewé avec 6 à 8 enfants réalisait la situation pédagogique, ce qui était filmé, et ensuite prenait place le questionnement même de l'entrevue. 2) La seconde se faisait à partir de situations filmées (ou que l'on appelle sketches) qui étaient projetées et à partir desquelles l'interviewé était ensuite interrogé, il s'agit ici de R^2.

La préparation du matériel pédagogique nécessaire aux entrevues consistait donc à choisir et définir des modules d'enseignement ou situations pédagogiques suffisamment circonscrites pour permettre à l'interviewé, selon un cours devis, avec un matériel et un contenu précis, de l'exécuter avec des enfants après en avoir pris connaissance. Ce matériel pédagogique devait pouvoir être fonctionnel dans les trois milieux.

Dans le cas des sketches, ceux-ci sont développés dans le cadre spécifique de chaque milieu afin de permettre à l'interviewé de

s'exprimer par rapport à son propre milieu, mais aussi sur chacun des deux autres milieux. Ainsi, ont été réalisés des scenarii pour chaque milieu, dont des représentants les ont exécutés en situation semi-naturelle avec des groupes de 6 à 8 enfants. Dans le cadre de cette étude préliminaire, seuls les sketches avec les enseignants et les parents ont pu être complétés.

La confrontation de l'interviewé à ces sketches a pour but d'ancrer le questionnement à des situations concrètes pour permettre ensuite d'aller vers les considérations générales. Parmi les scenarii possibles, seuls certains types ont été retenus pour favoriser des effets de contrastes et éviter une focalisation excessive de l'interrogé sur un mode d'intervention en particulier. Nous avons insisté, par ailleurs, sur la nécessité d'interroger les trois milieux sur la base de situations comportant des contenus pertinents et des modes d'intervention contrastés.

En ce qui concerne les contenus, les choix sont guidés d'une part par nos propres intérêts disciplinaires, mais aussi par la vraisemblance de les rencontrer dans les trois milieux à divers titres. C'est ainsi que nous avons retenu l'ergonomie au sens large, soit les formes d'organisation du travail humain et l'écologie qui s'intéresse à l'homme dans son rapport à l'environnement pour déterminer le contenu, ces champs d'étude ne font pas partie directement des programmes scolaires, mais certaines notions qu'ils développent issues de disciplines plus fondamentales (mécanique, psychosociologie pour le travail de groupe, éthique morale, sciences de la nature) offrent l'opportunité d'aborder le programme dans une perspective davantage contextualisée (Lave, 1988; Rogoff et Lave, 1984; Goodnow et Burns, 1985). Ainsi nous n'abordons pas le milieu scolaire directement dans son isolement maintes et maintes fois critiqué (Oinonen et al., 1984; Prayeur, 1987), mais par le biais du programme qui s'ouvre vers les sciences de la vie. Ces contenus sont aussi d'importance dans la vie de tous les jours, de la famille qui doit s'organiser et répartir les différentes tâches concrètes de la gestion d'une unité familiale, et dont la sensibilisation aux problèmes écologiques s'accentuent de jour en jour par la mise en place de nouvelles pratiques familiales. Ces questions sont donc aussi appropriées pour la famille. Et finalement, elles sont de grande importance pour le milieu de travail qui se plaint de recevoir, des milieux scolaires, des personnels non qualifiés, en particulier dans la capacité à aborder le travail, à fonctionner en équipe, à s'ajuster au monde du travail et aux technologies dont l'évolution est très rapide, et qui doit faire face de plus en plus aux problèmes écologiques. Par ailleurs, quant aux modes d'intervention, il est possible de répertorier dans la littérature de nombreux modèles (Bertrand et Valois, 1982; Weil, 1972; modèles en éducation, UQAM, 1990). Si l'on considère un continuum, l'ensemble des modèles proposés dans la littérature peut se placer en

allant du moins directif au plus directif et nous avons choisi pour construire les sketches deux modalités contrastées dans lesquelles pour l'une (*ex cathedra*) il y a un minimum d'interaction et pour l'autre où les interactions sont favorisées entre enseignants et enfants et surtout entre enfants.

L'ensemble de ces considérations nous a conduites à déterminer de la façon suivante, premièrement, **la construction des modules d'enseignement**:

> ***But***: Présenter un cadre précis pour aborder une notion dans une période courte, l'ensemble des indications et du matériel fourni à l'adulte lui permettant de fonctionner pour environ 1/2 heure avec un groupe restreint, et de vérifier l'impact éventuel de son intervention.
>
> Un ensemble de contraintes doivent être considérées afin que le module soit vraisemblable – les conditions temporelles de prise de connaissance par l'adulte du protocole – les conditions de réalisation avec des groupes d'âges variables – le contenu qui doit être d'intérêt pour les trois milieux – de permettre une discussion avec l'intervenant sur sa propre démarche lors de l'entrevue.

Deuxièmement, **la construction des sketches**:

> ***But***: Présenter une situation précise d'action éducative, à partir de laquelle la personne interrogée peut réagir, articuler sa réflexion; il s'agit toujours de situations déclenchantes, situations pédagogiques réalisées avec des enfants, en vue de traiter une **notion** suivant un mode d'intervention ex cathedra ou interactif

2.1. Les modules

2.1.1. Module cybernomètre: Composition des forces et travail d'équipe

But de l'activité: D'un point de vue pédagogique, cette activité vise à amener les enfants à coordonner leurs actions dans un travail collectif et à mettre en place les moyens nécessaires d'organisation du groupe pour gérer les activités individuelles et collectives. C'est dans cette perspective que nous voulons vérifier à travers ce module le rôle d'une activité ludique collective avec interdépendance entre tous les individus impliqués et nécessitant l'utilisation concrète de la notion de composition des forces dans la réalisation de cette activité.

Plus précisément, la tâche implique la coordination d'actions entre les individus pour manoeuvrer un mobile, compte tenu de la composition des forces que cela implique. À cette fin, les sujets sont placés autour du cybernomètre de Lambert, soit une table ronde divisée en cinq secteurs dont les parcours sont équivalents, chaque sujet disposant d'un filin qui le relie à un mobile. Celui-ci, au centre de la table, est mû par la coordination des tensions et relâchements de tous les filins. Le but de l'activité vise essentiellement à ce que les enfants coordonnent leurs actions de manière à ce que le mobile atteigne la périphérie de la table puis retourne au centre de la table en commettant le minimum d'erreurs, soit à ce que le mobile ne touche pas les parois du parcours et en réalisant ce déplacement le plus rapidement possible.

Description du matériel: Plus précisément, le cybernomètre est une table ronde avec un circuit à chicanes composé de 5 secteurs équivalents. Un mobile au centre de la table peut être mobilisé à l'aide de 5 filins que 5 personnes peuvent manoeuvrer par tractions et relâchements pour le faire se déplacer du centre à la périphérie où le contact avec un témoin sonore constituera le signal du retour vers le centre. Cet aller et retour constitue un essai au cours duquel la coordination des actions de 5 individus leur permet d'aller le plus vite possible mais sans faire d'erreur, c'est-à-dire sans toucher avec la tête du mobile la paroi du circuit puisque chaque contact est mesuré en occurrence et en temps d'erreur.

Cet appareil permet d'enregistrer à partir de compteurs automatiques la durée, la durée d'erreur, le nombre d'erreurs, la tension développée dans le système et les fréquences de tractions individuelles pour chaque essai. Chacun de ces essais est déclenché par la mise en marche des compteurs qui sont ouverts par l'ordinateur.

Utilisation du matériel et conditions de réalisation de la tâche: La coordination des actions implique entre tous les individus:

- une organisation de l'activité par les cinq participants;
- un choix du trajet qui conditionne les mouvements de chacun;
- un ajustement interindividuel entre tous les participants pendant le trajet;
- un échange d'informations pour régler les actions les unes par rapport aux autres.

Les actions de tractions et relâchements sont sous-tendues par l'équilibre des forces en fonction de la résultante visée, soit la direction choisie, et impliquant ainsi la notion de composition des forces. Ces deux aspects de l'activité constituent le fondement même des apprentissages visés.

La performance de l'activité est entre autres contrôlable par l'intermédiaire des résultats obtenus à un essai: vitesse, nombre d'erreurs, tension. Cette performance est comparable d'un essai à un autre.

Concepts visés: Les concepts de force, de composition des forces, de tâche collective, de fonctionnement d'équipe de travail et de vitesse et précision chez les individus.

Buts visés: 1) Recherche d'une attitude positive par rapport au travail d'équipe, ainsi que des habitudes de fonctionnement conformes aux nécessités du travail d'équipe. 2) Développement chez l'individu de ses capacités de coordination des actions interindividuelles: a) son habileté à analyser; b) son habileté à planifier; c) son habileté a expérimenter.

Définition des concepts visés:

Force: On appelle force toute cause susceptible de modifier l'état de repos ou de mouvement d'un corps

Composition des forces: Principe de la composition des forces (Définition de Galilée). Si des forces agissent simultanément sur un point matériel, leur effet sur ce point est le même que celui d'une force unique qu'on appelle leur résultante: le vecteur qui la représente est la somme géométrique des vecteurs qui représentent les premières forces.

Tâche: Correspond à une activité dont le but à atteindre est clairement défini et dont l'atteinte peut être contrôlée par celui qui l'exécute. Les modalités de l'exécution ont une logique interne qui doit être respectée pour que le but soit atteint.

Tâche collective ou activité collective: Tâche impliquant pour sa réalisation plusieurs individus qui se partagent des postes de travail qui peuvent être interdépendants (soit que les actions de l'un dépendent de celles de l'autre et réciproquement), complémentaires (les actions de l'un s'ajoutent à celles de l'autre) ou parallèles (les actions de l'un s'additionnent à celles de l'autre) pour atteindre le but visé à travers la production commune.

Fonctionnement d'équipe de travail: Il s'agit de l'organisation d'une équipe qui répartit les différentes sous-tâches et les rôles entre ses membres en fonction d'une exécution optimale des actions à réaliser

pour atteindre le but visé (le mode d'organisation peut être la résultante des discussions du groupe ou un modèle a priori à suivre par le groupe). Le mode d'organisation prévoit l'articulation entre les fonctions établies et leur mode de régulation ainsi que la gestion des rapports inter-individuels.

Vitesse: Le rapport constant de la distance au temps est la vitesse d'un mouvement.

Précision: La précision est une qualité pour ainsi dire subjective, en ce sens qu'elle est définie pour la constance de réaction d'un appareil ou d'un individu. Lorsqu'un appareil ne comporte pas d'erreur systématique, on dit qu'il est exact; lorsqu'il ne comporte pas d'erreur fortuite, on dit qu'il est précis.

Un protocole comportant les informations précédentes est fourni à l'intervenant qui doit réaliser ce module quelque 10 à 15 minutes avant qu'il ne rencontre les enfants. Ainsi, lors de la réalisation du module, deux caméras enregistrent le déroulement de l'activité avec les enfants pendant les 30 minutes.

2.1.2. Module d'enseignement en écologie: «Des déchets et des ressources»: classification du contenu d'un sac à ordures

But de l'activité: Le but de cette activité pédagogique est de sensibiliser les enfants, d'une part aux différents problèmes liés à la production et l'utilisation des biens de consommation, et d'autre part aux différents procédés ou modalités de récupération et de recyclage actuellement en vigueur en matière d'environnement. La justification du choix de ce thème provient du fait qu'il s'insère dans le cadre d'une problématique plus générale: celle des habitudes de consommation et de leurs conséquences en rapport à l'environnement.

À cette fin, le module a été conçu dans le but d'introduire une activité pratique et à caractère ludique pour les enfants, qui les conduirait à se questionner sur les différents problèmes liés à la gestion des déchets, et à pouvoir formuler des solutions alternatives visant à réduire le gaspillage inutile des biens de consommation. Dans la pratique de ce type d'activité, la priorité sera donc donnée à inciter les enfants à poser des gestes concrets en faveur de la récupération, et de les sensibiliser à l'importance d'analyser leurs propres comportements et ceux des membres de leurs familles, en vue de développer des compétences particulières dans la modification de comportements plus conformes à une utilisation rationnelle des ressources naturelles en matière d'environnement.

Description et conditions de réalisation de la tâche: Dans un premier temps, les jeunes sont amenés à définir les notions de base liées à l'exploitation des ressources naturelles, à cerner les conséquences liées à une production excessive de déchets dans une société de consommation de plus en plus importante et à une mauvaise gestion des ressources. Ces concepts et ceux explicitant les différents moyens de récupération sont développés de manière à ce que les enfants puissent réaliser, dans une seconde phase, une classification et une catégorisation des déchets contenus dans le sac à ordures et ainsi envisager les différentes formes de récupération des articles et leurs possibilités de réutilisation.

Tous les articles jugés être des déchets véritables sont replacés dans le sac à ordures, tandis que les autres articles peuvent être entreposés dans des boîtes de cartons et suivant les différents types de classification auxquels on est parvenu au cours de l'activité.

La troisième phase consiste alors pour les enfants à déterminer le type de récupération le plus approprié pour chacun des articles préalablement sélectionnés ou même déterminer s'ils peuvent être recyclés ou réutilisés à d'autres fins. Finalement, est examinée la quantité de produits qui, d'après leur classification, peuvent être utilisés à nouveau à la maison, comparativement à la quantité de produits qui, au départ, étaient contenus dans le sac à ordures.

À travers ces différentes étapes, la démarche pédagogique ainsi que le moment et les modalités désirés pour introduire ces notions appartiennent à l'intervenant. D'ailleurs, il peut même introduire de nouvelles notions qui ne lui ont pas été présentées par les responsables du module, mais qu'il juge pertinentes au type d'activité qu'il doit présenter.

Description du matériel:

1) sac à ordures domestiques
2) boîtes de cartons
3) crayons
4) gants
5) sac en plastique

Contenu du sac à ordures:

- bouteille d'eau
- bouteille de boisson gazeuse
- contenant de fraises
- contenant de savon à vaisselle
- contenant de plastique avec couvercle
- boîte de céréales
- boîte (oeufs)
- boîte de conserve
- boîte en plastique
- piles

- contenant de jus
- verre en plastique
- verre en polystyrène
- assiette
- papier journal
- papier emballage cadeaux
- papier aluminium
- papier ciré
- feuille de papier
- sac à pain
- sac à épicerie
- sac d'épicerie recyclable
- sac d'épicerie en plastique
- boîte en carton
- pot de verre
- tissu
- cuillère et fourchette de plastique
- peinture
- couche de bébé
- ceinture
- crayons
- crayons de cire
- trombonnes
- cintre
- jouet de plastique
- moule à gâteau
- morceau de pain
- restes de légumes
- feuilles et herbes

Concepts visés: Déchets domestiques, classification, hiérarchisation des déchets ou des biens de consommation, ressources naturelles, biens de consommation.

Buts visés: 1) Prise de conscience de la nature et de la quantité des déchets domestiques et parvenir à distinguer les ressources des déchets. 2) Développement des stratégies d'identification, de classification et de hiérarchisation des déchets ou des biens de consommation. 3) Prise de conscience des produits de consommation qui ne peuvent pas être réutilisés ni recyclés, contrairement aux produits qui sont potentiellement des matériaux d'excellente qualité pouvant être utilisés pour produire de nouveaux articles, de nouveaux biens. 4) Prise de conscience qu'on peut réutiliser ou recycler une quantité importante de ces déchets. 5) Prise de conscience que notre «super consommation» génère des quantités de déchets considérables et que la production non contrôlée ou la consommation s'accompagne de pollution et conduit à un épuisement des ressources. 6) Sensibilisation et incitation des jeunes à réaliser dans leur milieu des gestes concrets en faveur de la récupération des ressources naturelles. 7) Développement des habiletés et des attitudes particulières en rapport aux problèmes de récupération des déchets. 8) Développement de la capacité de mettre en corrélation les phénomènes généraux liés aux problèmes en éducation de l'environnement, ainsi que les différents paramètres qui peuvent intervenir.

Définition des concepts visés:

Déchets: Perte, diminution qu'une chose subit dans l'emploi qui en est fait.

Classification: Action de distribuer par classe, par catégorie; résultats de cette classification.

Hiérarchisation: Action de hiérarchiser, organisation selon une hiérarchie.

Ressources naturelles: Moyens matériels (hommes, réserves d'énergie) dont dispose ou peut disposer une collectivité.

Biens de consommation: Biens dont l'utilisation détermine la satisfaction immédiate d'un besoin (opposés à biens de production).

Un protocole comportant les informations précédentes est fourni à l'intervenant qui doit faire fonctionner ce module, quelque 10 à 15 minutes avant qu'il ne rencontre les enfants. Ainsi, lors de la réalisation du module, deux caméras enregistrent le déroulement de l'activité avec les enfants pendant 30 minutes.

Les deux modules sont réalisés par les intervenants du milieu scolaire et familial qui ont participé à l'entrevue R[1] (voir les protocoles à l'ANNEXE 1).

2.2. *Les sketches*

2.2.1. Sketch enseignant: Développement économique dans ses effets sur la pollution et la dégradation du fleuve Saint-Laurent

Intérêts pédagogiques: Le but de cette situation est de sensibiliser les enfants aux problèmes de pollution en les faisant réfléchir et rechercher les informations nécessaires à la compréhension du système dans lequel ils sont directement impliqués dans la vie de tous les jours.

Des situations concrètes recherchées dans leur environnement immédiat, permettent donc d'introduire les notions de pollution et de dégradation des eaux. Le fleuve Saint-Laurent faisant partie de leur vie de tous les jours, avec les interdits et leurs modalités d'adaptation qui y sont reliées, il est possible de faire un ancrage direct de ces notions avec le vécu de l'enfant. En effet, en partant des activités journalières de l'enfant, cette situation pédagogique devrait le conduire à identifier les différentes formes d'utilisation du fleuve, définir les principales sources de pollution, ainsi que les restrictions apportées par la dégradation des eaux.

Dans cette situation précise il s'agira essentiellement de faire ressortir comment le milieu de vie du Saint-Laurent est affecté par les diverses activités humaines (socio-économiques et industrielles) qui en limitent ensuite l'utilisation. Il s'agit donc de sensibiliser les enfants à plusieurs aspects de cette problématique:

a) Définition du fleuve dans ses rapports avec eux et généralisations aux différents milieux de vie retrouvés: (animale, végétale).

b) Identification des différentes formes d'utilisation du fleuve Saint-Laurent et de son rôle dans l'essor économique de notre province: les établissements et les emplacements urbains et industriels (voie navigable par exemple).

c) Identification des conséquences liées à cet essor industriel et économique sur la pollution des eaux.

d) Identification des communautés installées sur les rives du Saint-Laurent: différenciation des communautés (urbaines, industrielles, agricoles et de loisirs) installées sur les rives du fleuve qui interagissent de diverses façons avec cet environnement vital. Les différentes sources de pollution et de dégradation doivent à ce moment ressortir.

e) Identification de la manière où l'activité humaine menace la survie du fleuve et pourquoi se sont instaurées des restrictions dans l'exploitation économique et industrielle de ce milieu: restrictions provoquées par la dégradation et les diverses sources de pollution.

f) Mieux cerner comment le pouvoir auto-récupérateur du fleuve se réduit et de quelle manière la santé du fleuve devient précaire à cause de l'utilisation qu'on en fait. Les enfants devraient être sensibilisés au fait qu'en tant que décharge, les eaux du Saint-Laurent reçoivent de multiples produits qui contribuent à sa pollution et limitent les possibilités données aux êtres vivants de poursuivre leur mode de vie à cause de la dégradation des eaux.

Concepts visés:

- Les principales formes d'utilisations du fleuve Saint-Laurent (consommation de l'eau potable, pêche commerciale, etc.);
- principales sources de pollution des eaux;
- processus de dégradation des eaux;
- les différents produits sources de pollution (déchets toxiques, matériaux non biodégradables, eaux polluées, pluies acides...);
- problèmes de la pollution et de l'utilisation du fleuve Saint-Laurent, ainsi que les conséquences à court et à long terme sur la dégradation des rives du golfe Saint-Laurent;
- les conséquences de la pollution dans le fonctionnement de l'écosystème et sur l'équilibre écologique;
- notion d'équilibre entre l'essor économique et la sauvegarde de nos ressources;
- quel est le lien que l'homme entretient avec le fleuve et quelles sont les responsabilités que l'homme a envers le fleuve: habitudes de consommation;
- conséquences des modes de production industriels pour l'environnement et la santé des humains;

Matériel:

- Fiches dessinées
- Cartons (3)

Organisation de la tâche et fonctionnement pédagogique

a) Mode d'enseignement ex cathedra

Le rôle de l'intervenant est de présenter au groupe d'enfants les différents problèmes de pollution et de recenser les différents moyens d'utiliser le fleuve et les sources principales de pollution afin de pouvoir faire ressortir les conséquences que la pollution a sur l'environnement du fleuve et la santé des êtres humains.

À cette fin, 17 fiches différentes sont présentées successivement aux enfants pour illustrer les propos tenus par l'intervenant. Chaque fiche présente un thème spécifique abordé par l'intervenant qui est illustré sous forme de dessins ou de symboles, et de manière à mettre en évidence les différents moyens d'utilisation du fleuve ainsi que les dommages que les activités humaines causent à l'environnement du fleuve. Chaque dessin représente soit les aspects positifs de la relation que les humains entretiennent avec le fleuve, soit les aspects négatifs liés à l'utilisation que les humains font du fleuve et qui provoquent une dégradation de l'équilibre de l'écosystème.

b) Mode d'enseignement interactif

Les différentes formes d'utilisation du fleuve, les notions clés et les principales sources de pollution sont présentées de façon schématique aux enfants à partir de ces mêmes fiches. Deux équipes de quatre ou cinq enfants reçoivent chacune les 17 fiches. La première tâche des enfants est de répertorier, de façon générale, l'ensemble de leurs fiches qui représentent les apports et les utilisations que l'homme fait du fleuve.

Après quelques minutes de travail en équipe l'intervenant invite les enfants à évaluer, à partir des fiches sélectionnées, les bénéfices ou les dommages causés par l'homme dans sa relation au fleuve Saint-Laurent. Cette seconde phase étant terminée, les enfants sont conduits à faire une classification de leurs fiches de manière à déterminer celles qui peuvent avoir une utilisation très négative en termes de répercussion sur le fleuve, et celles qui ont des aspects plus positifs. Finalement, les fiches sont placées sur un carton qui permet de visualiser un continuum dans les relations entre les humains et le fleuve.

Concepts visés à partir de chaque fiche

Fiches no 1 et no 2: Essor industriel et urbain. Toutes les activités dans le golfe du Saint-Laurent ont pu se développer en raison de la présence du fleuve qui représente pour la communauté humaine, par sa localisation géographique et la dimension de son bassin, un milieu d'élection pour le développement humain.

Fiche no 3: Le Saint-Laurent: voie navigable. Les caractéristiques particulières du Saint-Laurent ont favorisé le développement d'activités économiques importantes et l'établissement de plusieurs communautés urbaines. Quelque 25 ports commerciaux se retrouvent sur les rives du Saint-Laurent. Ceux de Sept-Iles, Port Cartier, Montréal et Québec figurent parmi les plus importants ports du Canada.

Fiche no 4: L'électricité. L'abondance des richesses naturelles, la proximité d'une voie navigable et la facilité d'approvisionnement en énergie hydro-électrique ont favorisé le développement et l'essor de l'industrie sur les rives du fleuve.

Fiche no 5: Eau potable. Près de 80% des Québécois habitent dans la vallée du Saint-Laurent et près de trois millions de personnes réparties en 104 municipalités sont alimentées en eau potable à même le Saint-Laurent.

Fiche no 6: Loisirs et activités récréatives. Les humains qui vivent le long des rives du fleuve jouissent de sa présence et une série d'activités de loisirs et récréatives se font sur les bords du fleuve ou sur son plan d'eau: camping, baignade, plongée, planche à voile et plusieurs autres activités peuvent y être pratiquées.

Fiches no 7 et no 8: Pêche sportive et commerciale. Le fleuve permet à une grande population de se nourrir également: en effet sur le fleuve on pratique non seulement la pêche sportive mais aussi la pêche commerciale.

Fiches no 9 et 10: Populations animales, végétales et cétacés. Différentes populations animales et végétales vivent dans l'eau du fleuve et le long de ses rivages. Vivre près du fleuve nous donne la possibilité d'observer les centaines d'espèces de cétacés qui vivent dans le golfe et qui remontent une partie du fleuve chaque année.

Fiche no 11: Communauté urbaine et problèmes de pollution. Certaines activités urbaines sont productrices de polluants. Par les égoûts on évacue les eaux usées qui peuvent contenir des produits non biodégradables, des pesticides, des métaux (arsenic, cuivre, plomb, mercure), des produits chimiques de différentes sortes. Chaque année des tonnes de sel de dégélage sont également rejetées dans le fleuve.

Fiche no 12: L'industrie et problèmes de pollution. Les activités industrielles sont la principale source de rejets de substances toxiques dans le fleuve. On rejette des huiles, graisses, boues, dissolvants, acides, BPC, cyanures et des métaux. Ces usines appartiennent principalement aux secteurs des pâtes et papiers, des mines, de la métallurgie dont entre autres les alumineries, les industries chimiques et pétrochimiques. Toutes ces usines produisent des émanations toxiques qui une fois libérées dans l'air contribuent à la pollution atmosphérique, à l'augmentation de pluies acides et à l'augmentation de l'acidité de l'eau des bassins d'eau douce.

Fiche no 13: Communauté agricole et problèmes de pollution. Les activités agricoles contribuent de différentes façons à la contamination et à la dégradation du fleuve. Souvent des engrais chimiques sont entrainés par ruissellement jusqu'au fleuve. La production agricole à grande échelle et à haut rendement a entrainé l'utilisation d'importantes quantités de pesticides qui se retrouvent en partie dans les eaux du Saint-Laurent.

Fiche no 14: Activités de remblayage. Les activités de remblayage, à la campagne tout comme à la ville, causent la modification des rives et la destruction des milieux humides qui sont le lieu de vie de plusieurs espèces d'oiseaux.

Fiche no 15: Voie maritime et érosion des rives. L'utilisation du fleuve Saint-Laurent en tant que «autoroute des navires» a modelé le paysage du fleuve et a des conséquences. Parmi les facteurs qui menacent le milieu fluvial et qui découlent des navires de fort tonnage, ce type de navires produit des vagues plus grandes qui érodent et grignottent les rives, ce qui détériore les habitats riverains et perturbe la vie marine.

Fiche no 16: Les déversements. Des déversements de bateaux peuvent arriver. Le déversement de l'eau accumulée dans les cales des navires peut causer la libération d'eaux qui proviennent des quatres coins du monde. Cette eau peut contenir des substances indésirables qui mettent en danger les espèces aquatiques. De même, les déversements accidentels peuvent se produire, et des produits polluants (pétrole et autres substances chimiques) peuvent s'échapper des navires et polluer le fleuve. Les répercussions observées lors de ces déversements sont: la perte d'organismes vivants, la destruction d'habitats et la dégradation de la qualité de l'eau.

Fiche no 17: Sédiments et répercussions sur la chaîne alimentaire. Des travaux de dragage sont souvent entrepris pour entretenir les ports. Ces travaux mettent en suspension des sédiments contaminés déposés sur le lit du fleuve. Ces sédiments sont alors absorbés par des organismes aquatiques et peuvent pénétrer dans la chaine alimentaire. De plus en plus concentrés, ils peuvent arriver jusqu'aux humains qui consomment certains produits du fleuve. L'homme se trouvant au sommet de la chaine alimentaire peut absorber des substances toxiques présentes dans le fleuve en buvant de l'eau ou en mangeant des poissons provenants du fleuve. Pour cette raison, l'eau potable tirée du fleuve doit subir divers traitements destinés à éliminer les microorganismes dangereux et les éléments toxiques.

Période de question après chaque activité

1) D'après vous, quelle est ou quelles sont la (les) source(s) principale(s) de pollution du fleuve Saint-Laurent?

2) D'où nous provient l'eau que l'on boit?

3) Est-ce que cette eau contient des polluants?

4) Pourquoi ne peut-on plus se baigner dans certains endroits du fleuve?

5) En quoi la modification des rives du Saint-Laurent affecte-t-elle la vie des oiseaux?

6) Pourquoi le béluga retrouvé dans les eaux du Saint-Laurent est-il considéré parmi les animaux les plus contaminés de la planète?

2.2.2. Sketch enseignant: L'enseignement de la géométrie par ordinateur

Intérêts pédagogiques: L'utilisation du matériel informatique permet de développer chez l'enfant une réflexion personnelle sur la construction de figures géométriques et d'introduire les notions de forme et de mouvement.

À travers cette activité pédagogique, nous voulons développer ces deux notions particulières ainsi que leurs composantes principales: soit la dimension, la construction et les caractérisations d'une figure géométrique. En situant ces deux notions dans un contexte didactique, plusieurs dimensions peuvent être exploitées:

a) La nomination et le regroupement des figures géométriques: l'accent est mis à cette étape-ci sur la forme de la figure. La comparaison d'angle: dimension de la figure.

b) Apprentissage et diagnostic: Déformation comme moyen d'exploration de la figure géométrique: le passage et la transformation d'une figure à une autre.

c) Construction géométrique: exécution d'un programme de construction et de manipulation du logiciel informatique.

À la fin de ces activités, il est nécessaire de prévoir une vérification et un contrôle du niveau d'intégration auprès des enfants des notions abordées par l'animateur.

Concepts visés: Forme et dimension de la figure géométrique

La conception de cette activité pédagogique vise deux aspects particuliers: **un aspect de diagnostic et un aspect d'apprentissage.**

a) Diagnostic

Dans cette phase, on cherche à identifier ce que les élèves peuvent maîtriser en termes de conception et de caractérisation de la figure géométrique: est-ce qu'elle est conçue par les enfants à partir de ses propriétés caractéristiques ou tout simplement comme étant une forme globale?

Dans cette phase, on cherche aussi à identifier les éléments argumentatifs que les élèves utilisent pour justifier leurs actions successives effectuées à partir de l'ordinateur.

b) Apprentissage

Au cours de cette phase, on tente de confronter l'environnement informatique à l'environnement usuel pour créer des conflits ou une sorte de déstabilisation pour stimuler la réflexion sur ses propres caractérisations des objets géométriques.

Dans cette phase, on utilise l'ordinateur comme moyen de description de la trace des activités mentales des enfants.

On enrichit la caractérisation des objets géométriques chez l'élève en introduisant la figure sous un aspect autre que statique: présenter la figure sous un aspect dynamique en introduisant le mouvement ou la déformation.

On incite l'enfant à développer une réflexion sur la construction géométrique: soulignons que cette perspective met davantage l'accent sur l'aspect manipulatoire de la construction d'une figure géométrique que sur son aspect mathématique.

Matériel:

- Ordinateur Macintosh
- Logiciel Cabri-géomètre

Choix du logiciel informatique: Le "Cabri-géomètre" est un logiciel informatique qui permet d'effectuer différents types d'explorations et de transformations de figures géométriques. Ce logiciel (bien connu sur le marché de l'informatique comme étant un très bon outil d'exploration dynamique dans l'enseignement de la géométrie) a été conçu pour des fins didactiques. Sa conception permet aux enseignants d'introduire la notion de forme et de mouvement en géométrie classique:

- constructions, déformations et déplacements des figures géométriques;
- effectuer et enregistrer toutes les séquences d'une construction géométrique;
- mesurer les angles ainsi que la longueur des segments.

Organisation de la tâche pédagogique suivant le mode d'enseignement

Le rôle de l'animateur à travers cette situation a pour but d'amener les enfants à caractériser des objets géométriques et d'enrichir ces caractérisations. Deux modes d'enseignement différents sont utilisés, de par le type d'exploration qui leur est sous-jacent:

a) Mode d'enseignement ex cathedra

À travers cette première situation on accorde peu d'importance aux activités de manipulation et d'exploration du matériel pédagogique. En effet, les enfants ne manipulent pas les figures géométriques qui leur sont présentées sur l'écran de l'ordinateur, mais observent plutôt la démarche de l'enseignant.

Ainsi, les différentes activités d'exploration sont guidées par l'intention de l'enseignant dans le but d'atteindre les objectifs visés, sans toutefois tenir compte du niveau d'intégration réel des notions par les enfants. L'enseignant est le seul à manipuler les objets dans le but de les guider à travers leurs apprentissages.

b) Mode d'enseignement interactif

À travers cette seconde situation, tous les enfants sont invités à tour de rôles, à effectuer les différentes activités de manipulation et d'exploration des figures géométriques dans le but d'atteindre les objectifs visés. Le processus d'intégration des notions géométriques est guidé par les intentions mêmes des enfants et selon leur propre rythme d'apprentissage.

Période de question à la fin de chaque activité

1) La nomination et le regroupement des figures géométriques

- Pouvez-vous identifier les différentes figures qui apparaissent à l'écran?
- Quelles sont les figures qui portent le même nom?
- Est-ce que vous êtes tous d'accord pour dire que cette figure est un losange?
- Est-ce qu'un rectangle peut être à la fois un rectangle et un carré? Pourquoi?
- Quelles sont les caractéristiques communes à un rectangle et un carré?
- Est-ce qu'un losange peut-être également un carré?
- Si oui, comment ou pourquoi?

2) La comparaison des angles: dimension

- Est-ce que cet angle-ci est égal à celui-là? Pourquoi?
- Pourquoi ces deux angles sont égaux? Comment pouvez-vous le vérifier?
- Comment pouvez-vous vérifier qu'un angle est de 90°?
- Pouvez-vous identifier sur l'écran deux angles égaux?
- Comment pouvez-vous savoir si cet angle-ci est plus ouvert que celui-là?
- Comment pouvez-vous vérifier si ces trois points sont bien alignés?
- Qu'est-ce que la médiatrice?
- Qu'est-ce que la bissectrice d'un angle?
- Qu'est-ce qu'une droite perpendiculaire?

3) Déformations et constructions de figures géométriques

- Comment pourriez-vous déplacer les trois points de ce triangle?
- Comment construire un trapèze?
- Un quadrilatère peut-il être transformé en une autre figure? Qui veut essayer?
- Comment pouvez-vous déplacer ce segment avec ce logiciel?
- Comment pouvez-vous tracer le milieu de ce segment?
- Comment tracer une ligne parallèle à ce segment?
- Pouvez-vous tracer cette ligne?

- Comment tracer une droite parallèle à ce segment et qui passerait par ce point?
- Comment reproduire la symétrique d'un point?
- Comment pouvez-vous trouver le centre d'un cercle?
- Pouvez-vous tracer deux droites parallèles?
- Pouvez-vous tracer un segment qui passe par ces deux points et parallèle à ce segment-ci?
- Comment pouvez-vous tracer un triangle sur l'écran?
- Comment pouvez-vous tracer un triangle rectangle?

2.2.3. Sketch parent: Aménagement d'un quartier urbain: construction d'un quartier idéal

Intérêt pédagogique: Le but de cette situation est de sensibiliser les enfants au fait qu'un espace urbain n'est pas aménagé au hasard, mais répond à des besoins bien spécifiques des êtres humains.

Cette activité est présentée aux enfants sous la forme d'un jeu de rôles à l'intérieur duquel doivent être définis les éléments-clés et essentiels de leur quartier (dans ce cas-ci la topographie fait référence aux caractéristiques du quartier entourant l'école) en fonction des besoins des différents membres de la communauté. Ainsi, on vise à faire ressortir l'ensemble des opinions de chacun, à partir des conflits qui apparaissent au moment de déterminer l'aménagement d'un quartier.

Ainsi, les conflits qui pourront surgir en rapport avec les caractéristiques d'un quartier idéal devraient être l'occasion de mettre en évidence que l'aménagement d'un environnement urbain exige que l'on tienne compte à la fois des facteurs écologiques, économiques et sociaux.

Concepts visés: Aménagement, urbanisme, besoins, espace, nuisance.

Matériel requis:

- Plan du quartier sur feuille de carton
- Acétates reproduisant le même plan
- Fiches de 5 couleurs; ces fiches représentent cinq groupes d'éléments différents identifiés chacun par une couleur:
  nature: fiches vertes
  loisirs: fiches oranges
  transports: fiches rouges
  services: fiches bleues
  emplacements domiciliaires et commerciaux: fiches jaunes

- Les éléments de chaque groupe sont identifiés directement sur les fiches (par exemple, pour les loisirs: piscine, terrain de baseball, parc aménagé, etc).

Organisation de la tâche selon le type d'enseignement pédagogique

a) Mode d'enseignement ex cathedra

L'animateur propose aux enfants de réaliser un "quartier idéal" de manière à ce que les besoins et les exigences des adultes et des enfants de ce quartier soient respectés. Dans cette situation où il place les fiches sur le plan, l'animateur détermine l'endroit.

Consignes et informations données aux enfants: On précise aux enfants que l'on a dessiné à l'avance sur une feuille le plan général d'un quartier idéal, et que l'on a découpé un certain nombre de fiches qui symbolisent les différents éléments caractéristiques d'un quartier. Ensuite, l'animateur distribue sur le plan les éléments de chaque groupe de fiches qui lui semblent les plus pertinents.

La dernière phase de cette activité, consiste à poser une série de questions aux enfants dans le but de vérifier si chacun a bien compris les différentes notions abordées.

b) Mode interactif

Chaque enfant reçoit une feuille d'acétate (21" x 30"). Sur chacune de ces feuilles, le même plan d'un quartier urbain est reproduit.

Consignes et informations données aux enfants au cours de l'activité: Pour réaliser cette activité, on mentionne aux enfants que le plan d'un quartier a été dessiné à l'avance et reproduit sur des acétates, de sorte que chaque enfant puisse utiliser son propre plan. À chacun d'entre eux est distribué un groupe de fiches représentant un groupe d'éléments pouvant être placés sur le plan du quartier. La principale consigne qui leur est donnée est la suivante produire un environnement urbain fonctionnel et harmonieux pour répondre le plus adéquatement aux exigences de la population qui y habite.

Chacun des enfants doit donc se charger de distribuer sur une acétate les éléments appartenant à son groupe de fiches en utilisant, au choix, toutes les fiches ou seulement celles qui lui semblent les plus pertinentes. Des fiches vierges sont également mises à leur disposition si éventuellement ils désirent ajouter des éléments qui ne seraient pas déjà prévus.

Les enfants peuvent travailler chacun de leur côté ou ils peuvent s'organiser avec leurs camarades afin de distribuer les fiches sans que cela entre en conflit avec les emplacements choisis par les autres. Ensuite, ils sont amenés à superposer toutes les acétates et vérifier si la disposition qu'ils ont faite des différents éléments crée des conflits au niveau de leur emplacement. Si des conflits émergent, les fiches peuvent être redistribuées autrement pour parvenir à un projet de quartier qui respecte les choix de chacun.

Une série de questions est ensuite posée aux enfants à la fin de l'activité.

Définition des concepts visés

Aménagement: Organisation globale de l'espace destinée à satisfaire les besoins des populations intéressées en mettant en place les équipements nécessaires et en valorisant les ressources naturelles.

Urbanisme: «...adapter l'habitat urbain aux besoins des hommes» (définition du Petit Robert)

Besoins: Choses ou structures considérées comme nécessaires à l'existence.

Espace: «Étendue ou lieu, plus ou moins bien délimité, où peut se placer chacun. Chaque espace est caractérisé par des propriétés physiques, géographiques, économiques qui interviennent dans sa structure.» (UNESCO, 1980).

Nuisance: Ensemble de facteurs d'origine technique (bruits, dégradation, pollution, etc.) et sociale (encombrement, promiscuité, etc.) qui rendent la vie malsaine ou pénible.

Période de questions après chaque activité

Une fois le projet terminé, on peut se demander:

- Quels sont les 4 endroits les plus importants du quartier selon vous?
- Pourquoi sont-ils importants?
- Est-ce que la distribution des espaces verts répond bien aux exigences des gens? Est-elle bien répartie dans le quartier ou est-elle concentrée dans un endroit particulier?

- Quels sont les endroits les plus bruyants du quartier?
- Comment pourrait-on les rendre moins bruyants?
- Est-ce que les enfants disposent suffisamment d'espace pour eux dans ce quartier?

2.2.4. Sketch parent: Développement du jugement moral chez les enfants du primaire

Intérêts pédagogiques. Le but de cette mise en situation est de sensibiliser les enfants aux problèmes de conflits interpersonnels entre pairs, en les faisant réfléchir et rechercher les informations nécessaires à la compréhension du milieu scolaire dans lequel ils sont directement impliqués.

Les différentes formes d'interactions sociales mises en évidence dans le vécu quotidien des enfants en milieu scolaire, permettent donc d'introduire les notions de "responsabilité, de contrôle de soi et d'injustice". Quelles que soient l'ampleur ou la sévérité d'un conflit entre deux ou plusieurs enfants pendant les heures de classe ou dans la cour d'école, ce phénomène fait partie de leur vie de tous les jours avec les interdits et les modalités d'adaptation qui y sont reliés, de sorte qu'il est possible d'établir des relations concrètes de ces différents problèmes avec les activités actuelles des enfants.

Dans cette situation il s'agira donc essentiellement de mettre en évidence comment les enfants peuvent concevoir et analyser les conséquences liées à un "conflit interpersonnel" dans leur milieu scolaire et comment ils réussissent à résoudre un tel problème à travers une histoire qu'ils doivent développer. La construction d'un récit constitue ainsi un moyen efficace pour évaluer comment évolue le jugement moral et social de l'enfant à partir de situations concrètes.

Concepts visés

Jugement moral: Qui concerne les moeurs, les habitudes et surtout les règles de conduite admises et pratiquées dans une collectivité.

Établissement des règles sociales et résolution de conflits: Porte sur les différents types d'interactions sociales qui peuvent être rencontrées quotidiennement par les enfants dans leur milieu scolaire et les moyens dont ils disposent pour régler leurs conflits:

- interactions positives: activités de jeux collectifs, travail de groupe, entraide, coopération...

- interactions négatives: disputes et bagarres entre enfants, réprimandes par le professeur et le directeur de l'école...

Responsabilité, contrôle de soi et notion d'injustice: Buts visés: développer chez les enfants un sens plus critique par rapport aux différents types de conflits interpersonnels rencontrés en milieu scolaire et aux systèmes de valeurs qui leurs sont sous-jacents.

Construire un récit: Développer les habiletés personnelles à s'exprimer librement sur des situations conflictuelles qui sont présentées par le biais de planches à dessins.

Permettre aux enfants de développer leurs habiletés d'expression verbale, en racontant une histoire qui se veut cohérente et logique sur le plan du discours.

Organisation de la tâche suivant le mode d'intervention pédagogique

a) Mode directif

L'animateur introduit l'activité aux enfants en soulignant son intention de leur raconter l'histoire d'un jeune garçon qui a vécu plusieurs conflits interpersonnels avec un de ses compagnons de classe, et d'analyser les conséquences encourues suite à tous les événements de la journée.

Une fois le cadre général de l'activité introduit, l'animateur précise que cette histoire leur sera racontée à partir de différentes planches à dessins, conçues de telle sorte que l'on puisse reconstituer l'histoire dans sa totalité .

b) Mode interactif

À travers cette seconde situation, l'animateur présente le cadre général de l'activité en précisant aux enfants qu'ils ont pour tâche de construire eux-mêmes, à partir de planches à dessin, l'histoire d'un jeune garçon qui a eu un conflit avec un compagnon de classe. L'animateur précise au groupe que chaque planche comporte un événement particulier de ce conflit qui permettra de reconstituer l'histoire dans sa totalité et de telle sorte que l'enchaînement de ces événements puisse constituer une suite logique et cohérente sur le plan du discours, soit:

- **le début de l'histoire:** événements liés au conflit initial entre les deux enfants;

- **le milieu de l'histoire:** événements successifs après le conflit initial (visite au bureau du directeur, second conflit entre les enfants dans la classe, réprimandes du professeur);

- **la fin de l'histoire:** résolution du conflit et conclusion de l'histoire.

Pour réaliser cette activité, le groupe constitué de six enfants est invité à se partager la tâche en deux (2) équipes de trois (3) enfants chacune, ayant à sa disposition la même série de (10) planches à dessins. Les deux équipes étant ainsi constituées, l'animateur leur propose de se répartir le travail équitablement, de telle sorte qu'une équipe élabore les premiers éléments de l'histoire alors que la seconde équipe se charge d'élaborer la suite de cette histoire.

Après quelques minutes de travail en sous-groupes, les équipes sont priées ensuite de mettre en commun les deux (2) parties du récit dans le but de reconstituer l'histoire dans sa totalité. Deux (2) conditions bien précises doivent toutefois être respectées:

a) L'histoire doit nécessairement être cohérente et logique sur le plan du discours.

b) Parvenir à des ententes communes entre les membres de chaque équipe, de manière à ce qu'on ne retrouve pas de recouvrement d'événements à travers les planches à dessin.

Description générale du contenu des planches à dessin

Planche no 1 (Arrivée en classe ou à l'école)

Scénario: L'enfant, protagoniste principal de l'histoire (habillé en noir), arrive avec un compagnon de classe près de l'école. Ils sont tous les deux très heureux de commencer leur journée et se dirigent vers la porte principale.

Planche no 2 (Première période de classe)

Scénario: Première période de classe de la journée. Paul semble être bien heureux car son professeur lui demande de faire la lecture à haute voix devant la classe. Il aime bien ce type d'activité et apprécie tout particulièrement faire la lecture à ses compagnons.

Planche no 3 (Récréation)

Scénario: Première période de classe terminée et c'est maintenant l'heure de la récréation. Tous les enfants décident de jouer à un jeu de ballon et Paul est chargé de recruter tous les membres de son équipe.

Planche no 4 (Premier conflit entre les deux garçons)

Scénario: Un de ses compagnons (ex: François) veut lui enlever le ballon car il désire être lui-même le chef de l'équipe. Paul est furieux et essaie de conserver le ballon dans ses mains pour poursuivre l'activité, mais voilà que la dispute éclate. Pauvre Paul! Il ne voulait pourtant pas se bagarrer avec François. Il n'aime pas se disputer avec ses compagnons et préfère davantage s'amuser avec eux à la récréation. Mais malheur! Le directeur de l'école arrive sur les lieux et demande à Paul de le suivre dans son bureau. Paul est accusé par le directeur avant même de pouvoir placer un seul mot, et doit se diriger vers son bureau.

Planche no 5 (Visite au bureau du directeur)

Scénario: Le directeur réprimande Paul sur l'incident qui vient d'arriver, mais l'enfant tente de lui expliquer qu'il n'est pas le premier à avoir commencé cette bagarre. Après quelques minutes de discussion, le directeur informe Paul qu'il peut retourner dans sa classe tout en lui expliquant les conséquences de ses gestes et en le priant de ne plus recommencer.

Planche no 6 (Retour de Paul en classe)

Scénario: Paul entre dans la classe en retard, sans même s'excuser auprès de la classe ou donner une explication à la professeure sur ce délai et l'incident qui s'est produit à la récréation. Il interrompt le cours pour quelques instants et cherche un endroit dans la classe où il pourrait s'asseoir.

Planche no 7 (Deuxième conflit entre les deux garçons)

Scénario: Paul s'asseoit tout juste à côté de François. Après quelques minutes de silence, Paul commence à dire des "bêtises" à haute voix à François parce qu'il a été disputé par le directeur de l'école. Insatisfait de la conduite de Paul, la professeure lui demande de se "taire" pour quelques minutes et le prie de bien vouloir régler ce malentendu après les heures de classe afin de pouvoir s'expliquer tous les deux.

Planche no 8 (Punition donnée par le professeur)

Scénario: Très furieuse , la professeure demande à Paul de bien vouloir s'approcher de son bureau. Elle lui fait plusieurs commentaires sur sa mauvaise conduite en classe et l'informe qu'il devra rester en retenue à la fin de la journée pour réfléchir sur sa façon d'agir.

Planche no 9 (Période de retenue)

Scénario: Paul est assis seul dans la classe. Il trouve que c'est très injuste tout ce qui lui est arrivé aujourd'hui et ne comprend pas pourquoi il doit être puni. Pendant toute la période, il essaie d'identifier tous les moyens pour bien se venger de son compagnon François. Malheureuserment, à la sortie de l'école, il ne revoit pas François et prend le chemin en route vers la maison.

Planche no 10 (Retour de Paul à la maison)

Scénario: Paul présente à ses parents un billet signé par le directeur de l'école et sa professeure, expliquant les raisons pour lesquelles il a dû rester après la classe aujourd'hui. Les parents, eux aussi très furieux mais surtout déçus de la conduite de leur fils, essaient de lui faire prendre conscience des conséquences de ses actes. Les parents expliquent finalement à Paul les raisons pour lesquelles il a bien mérité les punitions qu'il a obtenues au cours de la journée et le prient de ne plus recommencer.

Période de questions après chaque activité

1) Qu'est-ce que le directeur aurait dû faire lorsqu'il est arrivé dans la cours d'école?

2) Qu'est-ce que Paul aurait dû expliquer au directeur? Et à sa professeure?

3) Comment Paul aurait-il dû agir lorsqu'il est revenu en classe après le conflit?

4) Comment Paul et François auraient dû résoudre leur conflit?

5) Qu'est-ce que les parents auraient dû expliquer à Paul?

6) Est-ce que Paul méritait la retenue qu'il a obtenue? Pourquoi?

L'ensemble de ces activités a été réalisé dans les deux modes d'intervention, puis filmé et fait ensuite l'objet de montages vidéoscopiques pour favoriser un visionnement écourté et significatif par les intervenants lors de leur entrevue.

Planche no 10 (Retour de Paul à la maison)

Scénario: Paul présente à ses parents un billet signé par le directeur de l'école et sa professeure, expliquant les raisons pour lesquelles il a dû rester après la classe aujourd'hui. Les parents, eux aussi très furieux mais surtout déçus de la conduite de leur fils, essaient de lui faire prendre conscience des conséquences de ses actes. Les parents expliquent finalement à Paul les raisons pour lesquelles il a bien mérité les punitions qu'il a obtenues au cours de la journée et le prient de ne plus recommencer.

Période de questions après chaque activité

1) Qu'est-ce que le directeur aurait dû faire lorsqu'il est arrivé dans la cours d'école?

2) Qu'est-ce que Paul aurait dû expliquer au directeur? Et à sa professeure?

3) Comment Paul aurait-il dû agir lorsqu'il est revenu en classe après le conflit?

4) Comment Paul et François auraient dû résoudre leur conflit?

5) Qu'est-ce que les parents auraient dû expliquer à Paul?

6) Est-ce que Paul méritait la retenue qu'il a obtenue? Pourquoi?

L'ensemble de ces activités a été réalisé dans les deux modes d'intervention, puis filmé et fait ensuite l'objet de montages vidéoscopiques pour favoriser un visionnement écourté et significatif par les intervenants lors de leur entrevue.

3. Population

Comme nous l'avons déjà mentionné, la population interrogée le fut dans le cadre physique d'une école de la Commission des écoles catholiques de Montréal (C.E.C.M.) et au Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation (CIRADE). Le tableau ci-dessous présente la répartition des trois milieux suivant les formes d'entrevues et la réunion délibérante (RD).

TABLEAU 1

Répartition de la population dans les trois activités

Population	R_1 (les 2 modules)	R_2	RD
E_1	✔	✔	✔
E_2	✔		
E_3	✔	✔	✔
P_1	✔		
P_2		✔	
P_3		✔	
P_4		✔	✔
P_5		✔	
MT_1			✔
MT_2			

E = Enseignant P = Parent MT = Milieu de travail

Pour la seconde entrevue, les interrogés ont visionné les sketches suivant une répartition balancée qui apparaît dans le tableau qui suit:

TABLEAU 2

Entrevue R_2
(Visionnement des sketches)

	Écologie						Écologie	
	Fleuve St-Laurent		Géométrie		Jugement moral		Quartier idéal	
	Ex cathedra	Interactif	Ex cathedra	Interactif	Ex cathedra	Interactif	Ex cathedra	Interactif
E_1	✔			✔		✔	✔	
E_3		✔	✔		✔			✔
P_2		✔	✔		✔			✔
P_3	✔			✔	✔			✔
P_4		✔	✔		✔			✔
P_5	✔	✔			✔			✔
MT_1	✔			✔		✔	✔	
MT_2		✔	✔		✔		✔	

E = Enseignant P = Parent MT = Milieu de travail

4. La démarche d'analyse des entrevues

Après la transcription systématique de toutes les entrevues, une analyse de contenu est réalisée à partir des catégories générales établies dans le cadre des analyses conceptuelles préliminaires, catégories qui ont été à la base des interrogations des différents intervenants. Celles-ci se sont concentrées autour de trois grandes dimensions, systématiquement abordées pendant les entrevues avec chacun des trois groupes d'interrogés. Les questions posées pour chacune de ces dimensions permettent de découper a priori le corpus selon trois thèmes: le savoir, l'apprentissage et l'intervention (voir TABLEAU 3).

Cependant, dès cette étape, nous avons pu constater, après une lecture flottante du matériel, que les réponses ne se cantonnaient pas toujours dans le cadre fourni par le questionnement, mais que nous assistions à des glissements d'une dimension à l'autre; ce phénomène sera repris et commenté un peu plus loin. Sur le plan de l'analyse, nous avons donc été conduites à exécuter un second découpage dans le but d'identifier les trois dimensions, non plus seulement par le sens du questionnement mais aussi selon le sens des propos de l'interrogé. À ce stade de l'analyse, nous avons aussi discriminé les deux dimensions suivantes: utilisation future du savoir, inférences d'un milieu à partir des deux autres, lesquelles étaient supposées apparaître autant dans les interrogations concernant le savoir que l'apprentissage ou l'intervention. C'est ainsi que cette seconde opération nécessitait que toutes les parties des verbatim qui se rapportaient en termes de significations à ces dimensions soient retenues et considérées comme unités à analyser. Les redondances à ce stade étaient aussi retenues comme unités et c'est seulement par la suite qu'elles seront regroupées et synthétisées.

Toutes les unités ont été codées chronologiquement en fonction de la dimension de la question à laquelle elles répondent et de la dimension à laquelle elles-mêmes sont directement relatives. Elles dépendent également de l'émergence de sous-catégories qui étaient susceptibles de se manifester. Cette opération de codage avait pour but de pouvoir identifier chaque unité et de pouvoir y retourner plus rapidement pour la classer lors des opérations suivantes.

Exemple de codage:

Opération 1 = détermination de la dimension *A=Savoir B=Apprentissage C=intervention*

Opération 2 = ex.: A_1 (numéro de la question et indice de sous question), R_1 (numéro de la réponse et indice de sous réponse), A_{1a}, R_{1a}, etc.

Le classement des unités en sous-catégories est obtenu en réduisant l'extrait qui constitue l'unité en quelques mots-clés synthétisant l'information de telle sorte que la multiplication des catégories à ce stade n'est pas limitée pour éviter une perte d'information. L'ensemble de ces opérations a été conduit par trois analystes (étudiants de maîtrise, sociologie et éducation, et un professionnel de recherche) qui pourraient régulièrement discuter les difficultés rencontrées. Puis au cours d'une séance d'analyse des difficultés restantes et de l'ensemble des catégories émergées, un regroupement des catégories voisines sur le plan du sens à pu être établi par consensus par l'équipe de recherche. Au cours de cette dernière démarche, les dénominations de ces regroupements dans chaque dimension ont été guidées par une tentative de structuration logique de chacun des domaines en suivant l'ordre chronologique des actions ou de l'analyse qui y prévaut (exemple: l'évaluation est généralement une catégorie qui apparaît dans les études sur l'apprentissage, alors que les conditions requises sont d'abord mentionnées). Environ 10% des entrevues, pris par partie dans chaque entrevue, ont été recodées par un autre analyste afin de vérifier la fidélité au niveau du découpage et de la répartition des unités dans les catégories. Dans le premier cas, la fidélité oscille entre 67% et 93% et dans le second entre 67% et 91%, sauf pour trois entrevues qui ont fait l'objet, avant la phase suivante, d'analyse de réajustement par l'équipe de recherche (consensus).

Les données ainsi codées et catégorisées sont ensuite regroupées selon les catégories pour chaque entrevue, afin de faciliter leur mise en tableau sous forme de synthèse pour chaque dimension et chaque population. Ainsi, pour chaque catégorie, un tableau est construit où les extraits (partiels ou résumés) de chaque interviewé apparaissent, ainsi que la synthèse à laquelle l'équipe de recherche est parvenue. Ces synthèses sont ensuite regroupées dans un tableau pour toutes les catégories de chaque dimension. Finalement un dernier tableau fait la synthèse de chaque milieu dans chaque catégorie de chacune des dimensions. Les regroupements des catégories émergées en des catégories plus larges est le résultat du consensus des membres de l'équipe et apparaît au tableau suivant.

TABLEAU 3

TABLEAU DE LA RÉPARTITION DES SOUS-CATÉGORIES ÉMERGÉES DES CORPUS À L'INTÉRIEUR DES DIMENSIONS UTILISÉES POUR INTERROGER LES INTERVENANTS

	DIMENSIONS				
	Savoir	**Apprentissage**	**Intervention**	**Application du savoir**	**Inférence aux 2 autres milieux**
Catégories émergentes des corpus des intervenants interrogés	Organisation du savoir Statut du savoir Traitement et utilisation du savoir Conséquences du savoir	Préalables de l'apprentissage Apprentissage processus Apprentissage résultat	Conditions préalables à l'intervention L'intervention proprement dite Effets et résultats de l'intervention	Conséquences du savoir dans le futur Effet du savoir en milieu familial Réinvestissement du savoir Préparation par étape	**École** à la famille **École** au milieu de travail **École** à la complémentarité des 3 milieux **Famille** à l'école **Famille** au milieu de travail **Famille** à la complémentarité des 3 milieux **Milieu de travail** à l'école **Milieu de travail** à la famille **Milieu de travail** à la complémentarité des 3 milieux

5. Réunion délibérante

Cette réunion porte sur la collaboration des trois milieux à la formation de l'enfant, suite à des entrevues avec la famille, les enseignants et le milieu de travail, relativement au déroulement de l'apprentissage chez l'enfant.

Cette rencontre commune a pour but d'arriver à un consensus entre les intervenants de chaque milieu et de faire surgir les réactions de chacun, faire le point et vérifier si chacun des trois milieux se reconnaît dans la sélection des réponses que nous avons faites.

De sorte que, dans un premier temps, il sera surtout question de préciser ou corriger ce que nous avons identifié. Nous allons procéder selon trois thèmes (concernant le savoir, l'apprentissage et l'intervention) pour chacun des trois milieux, et après présentation et réaction pour chacun des thèmes, il nous sera loisir d'en discuter plus longuement.

1) Cette partie vise à mettre en évidence les modes de relation établie entre les trois milieux. Les questions suivantes ont été abordées.

- Existe-il des associations?
  des rencontres?
  des échanges?

2) Cette collaboration est-elle:

- fructueuse?
- nécessaire?
- possible?

Cela signifierait-il qu'elle serait basée sur l'identité relativement aux trois thèmes:

- la diversité?
- la complémentarité?
- la nécessité de reconnaître les différences pour aider l'enfant à en prendre conscience?

3) Sur quelle base serait à établir la relation des trois milieux?

- Type d'entreprise avec type d'école, rôle des formateurs en milieu de travail, des cadres, des administrateurs et des travailleurs dans une telle entreprise.

- Y aurait-il des crénaux à établir?
  écologie
  santé et sécurité au travail
  travail de groupe

4) Quelles modalités en termes de planification?

5) Quels projets seraient intéressants à développer?

(Voir ANNEXE 2)

TROISIÈME PARTIE

L'ANALYSE ET L'INTERPRÉTATION

1. Analyse des discours des intervenants de chacun des milieux

Sans que l'on puisse considérer une identité des opinions livrées dans chaque entrevue, il s'avère qu'il est possible de rassembler les principales idées émises pour chaque population, afin de fournir un tableau des représentations des quelques petits groupes qu'elles constituent. C'est ainsi que pour chaque catégorie considérée sera globalement présenté ce qui ressort des deux tableaux et de la lecture flottante des entrevues qui concernent chaque population en particulier.

1.1. Savoir

Voir TABLEAU 4 (page 54): Résumé des synthèses des verbatims des enseignants pour la dimension savoir, ou à l'ANNEXE 3: les tableaux détaillés I_1, I_2, I_3, I_4.

Voir TABLEAU 5 (page 55): Résumé des synthèses des verbatims des parents pour la dimension savoir, ou à l'ANNEXE 3: les tableaux détaillés II_1, II_2, II_3, II_4.

Voir TABLEAU 6 (page 56): Résumé des synthèses des verbatims des intervenants du milieu de travail pour la dimension savoir, ou à l'ANNEXE 3: les tableaux détaillés III_1, III_2, III_3, III_4.

Voir TABLEAU 7 (page 57): Synthèse des verbatims pour les trois milieux: scolaire, famille et du travail pour la dimension savoir.

Catégorie 1: Organisation du savoir

Les enseignants font ressortir un état de fait impliquant une différenciation du savoir: le savoir de base abordé à l'école et qui est indispensable en vue de la formation du citoyen, et celui de la vie courante. Ils distinguent aussi le savoir concret de celui dit abstrait et finalement le savoir fondamental. Ces découpages, pour la plupart, les conduisent aussi à en proposer une hiérarchisation. Cependant, ils n'épousent pas le découpage des disciplines d'où une perspective interdisciplinaire et d'intégration des matières apparaît, ainsi qu'un point de vue pragmatique et même utilitaire dans la répartition des responsabilités par rapport au type de savoir pour chaque milieu scolaire ou familial.

TABLEAU 4

RÉSUMÉ DES SYNTHÈSES DES VERBATIMS DES ENSEIGNANTS POUR LA DIMENSION SAVOIR

	E_1R_1	E_1R_2	E_2R_1	E_3R_1	E_3R_2
Organisation du savoir	Interdisciplinarité	Plutôt que compartimentation suivant milieu éducation devrait être global et interdisciplinaire	Hiérarchisation Catégorisation Intégration	Catégorisation découpée en unités bien circonscrites savoir lié au matériel	Notions impliquent historicité différenciation suivant milieu
Statut du savoir	Savoir différencié en fonction des valeurs de l'âge savoir expérientiel à exploiter	Nécessité de certains savoirs (abstraits) dans programme savoirs pas assez connectés avec vie de l'enfant	Statut du savoir dépend de l'âge et du temps	Valorisation de certains savoirs Savoir abordé en fonction réalité propre de l'enfant	Distinction d'un savoir social
Traitement et utilisation du savoir	Transmissibilité du savoir Segmentation dans des disciplines Abordé par le jeu et l'expérience	Traitement à l'école est suggestif des attentes du milieu et non pour inciter la pensée	Différentes façons d'aborder et de traiter le savoir	Transmission en fonction de l'âge traitement dépend de celui qui le fait et visant la découverte	Notions préformées traitement vise la mise en relation par les enfants accessibilité par traitement concret
Impact du savoir	Conscientisation par les notions fondamentales	Préparation du citoyen	Base d'intégration et réalisation dans la vie sociale	Développement de la socialisation conscientisation d'une action en relation avec réalité environnante	Prépare et forme à l'action à l'entrée dans la société

TABLEAU 5

RÉSUMÉ DES SYNTHÈSES DES VERBATIMS DES PARENTS POUR LA DIMENSION SAVOIR

	P1R1	P2R2	P3R2	P4R2
Organisation	Importance de certains savoirs physique écologie morale distinction entre éducation instruction morale en éducation interdisciplinarité matières scolaires distinctes de celles à la maison	Savoirs en milieu familial (social moral) autres matières (écologie) à l'école	Savoirs familial moral savoirs en termes de connaissances (maths écologie) à l'école français mathématiques langage de base	Morale est essentielle hiérarchisation français mathématiques la base en premier lieu puis les autres matières deuxième lieu et enfin le dessin
Statut		Statut élevé de l'écologie à l'école Écologie et jugement moral à la maison Importance reliée à la nécessité du vécu	Suivant le savoir il est prioritaire ou non à l'école ou à la maison hiérarchisation des programmes font que des savoirs importants ne sont pas abordés à l'école	L'importance du savoir écologie pour l'école et le parascolaire
Traitement		Importance de traiter le savoir pour la compréhension de l'enfant leurs raisons d'être à ces savoirs	Traitement en vue de construction difficulté pour les parents à formation insuffisante Enseignants ont des difficultés à l'intégration nécessaire des matières traitement est à faire autant à l'école qu'à la maison	Continuité du traitement par l'école et la famille
Impact		Conscientisation de leur responsabilité par les enfants	Imitation de ce qui est présenté à l'enfant par travail d'équipe et ses apprentissages l'enfant va pouvoir fonctionner dans la société	Acquisition de bonnes habitudes à l'école

TABLEAU 6

RÉSUMÉ DES SYNTHÈSES DES VERBATIMS DES INTERVENANTS DU MILIEU DE TRAVAIL POUR LA DIMENSION SAVOIR

	MT_1R_2	MT_2R_2
Organisation du savoir	Complémentarité des milieux mais à des niveaux différents Interdisciplinarité Segmentation contribue à évacuer des notions importantes Évacuation de notions de base en milieu scolaire Les orientations futures impliquent une redéfinition des visées éducatives Nécessité de considérer l'enseignement d'une façon moins segmentaire	Catégorisation et classification du savoir Interdisciplinarité Contraintes liées au programme scolaire (apprentissage est superficiel)
Statut du savoir	Certains savoirs sont importants et les différencier est difficile Nécessité de programmer les savoirs en relation avec la réalité de l'enfant Généralisation du savoir d'un milieu à l'autre	Il existe des notions fondamentales toutes aussi importantes les unes que les autres
Traitement du savoir	Maîtrise nécessaire des concepts de base plutôt que limitation au contenu Recherche de la sensibilisation aux relations et de la maîtrise de concepts par l'intermédiaire de la relation à l'univers Fonctionnement par étapes Apprentissage à travers interaction	Différentes façons d'aborder ou d'utiliser le savoir suivant les milieux Modalités différentes cognitives et émotives dans le traitement du savoir particulier Traitement différent selon l'âge et le milieu
Conséquences du savoir	Lien entre certaines notions et fonctionnement en milieu de travail Notions à acquérir impérativement dans le jeune âge Spécialisation dépend des acquisitions antérieures	Savoir est un réinvestissement perpétuel d'un contexte à un autre Développement socialisation conscientisation à partir de notion en relation avec la réalité Rupture au niveau des savoirs et leur mode d'application Prépare attitude positive et développe conscientisation vis-à-vis de l'environnement Prépare et forme au travail d'équipe et de coopération

TABLEAU 7

SYNTHÈSE DES VERBATIMS POUR LES TROIS MILIEUX SCOLAIRE, FAMILLE ET DU TRAVAIL POUR LA DIMENSION SAVOIR

	ENSEIGNANT	FAMILLE	MILIEU DE TRAVAIL
Organisation du savoir	Interdisciplinarité Compartimentation Hiérarchisation Catégorisation Différenciation en fonction du milieu	Différenciation du savoir en fonction du milieu moral social: famille–matières scolaires–école Hiérarchisation : (1) maths français (2) autres (3) dessin Distinction instruction éducation pas les mêmes savoirs	Interdisciplinarité Contraintes liées au programme scolaire Segmentation Réorganiser l'enseignement selon une vision moins segmentaire du savoir
Statut du savoir	Savoirs ont un statut variable (âge–valeur–programme) Distinction du savoir expérientiel social et connecté à la réalité de l'enfant important au primaire	Suivant le type de savoir il est prioritaire à la maison ou à l'école Les programmes ont aussi une hiérarchie des disciplines et ainsi des savoirs importants ne sont pas abordés à l'école Les savoirs sur l'écologie sont très importants	Importance de certains savoirs par rapport à d'autres Leur statut dépend de la réalité de l'enfant dont il faut tenir compte Dépend relativement aussi du milieu
Traitement du savoir	Traitement par segmentation dépendant de l'âge de celui qui apprend et dépendant de celui qui le traite Traitement doit viser l'accessibilité par l'accrochage à l'expérience et la mise en marche de la pensée propre	Importance de traiter le savoir pour la compréhension de l'enfant Les enseignants ont des difficultés à faire une intégration qui est nécessaire des matières La continuité entre école et famille s'impose	Recherche de la maîtrise plus que du contenu Fonctionnement par étapes Fonctionnement à travers interaction Le traitement varie suivant le milieu et selon l'âge de la population visée
Conséquences du savoir	Conscientisation préparation du citoyen base d'intégration pour agir dans la société	Conscientisation de leur responsabilité par les enfants Imitation de ce qui est présenté à l'enfant Par travail d'équipe et ses apprentissages l'enfant va pouvoir fonctionner dans la société Acquisition de bonnes habitudes à l'école	Spécialisation dépend des acquisitions antérieures Il est réinvestissement perpétuel Rupture entre les savoirs et leur mode d'application Préparation et formation au travail d'équipe et attitude positive

Les parents interrogés font davantage référence aux savoirs sociaux et moraux et considèrent que ceux-ci sont de très grande importance à la maison où on doit en parler souvent. L'école est plus concernée par les matières académiques qui font partie des programmes, mais certains parents insistent sur le fait que les savoirs ne sont pas tous aussi importants les uns que les autres. Pour eux, ce qui est essentiel et fondamental, c'est le français et les mathématiques, langages de base qui rendent possibles les autres disciplines, géographie, écologie, histoire, etc. Celles-ci sont surtout développées à l'école, mais dans certains cas pourraient l'être aussi en milieu familial. Au dernier rang de la hiérarchisation du savoir proposé par l'un de ces parents, est le dessin. On s'aperçoit ici que les parents reflètent assez bien la hiérarchisation véhiculée dans la plupart des programmes scolaires, tandis que la formation sociale demeure l'apanage du milieu.

Les intervenants du milieu de travail abordent les savoirs sous l'angle de leur développement à l'école et dans la famille de sorte qu'ils se subdivisent en différentes catégories, ceux que la famille aborde à partir de la réalité de l'enfant et ceux que l'école structure et organise en forme de programmes. Ces subdivisions sont complémentaires; cependant, selon ces intervenants, la formation académique est trop segmentée et le découpage en disciplines qui est fait à travers les programmes conduit à évaluer nombre de notions et de concepts importants. Il serait donc nécessaire, en conséquence, de redéfinir les programmes en tenant compte d'une perspective beaucoup plus interdisciplinaire et globale. Les visées éducatives et les notions de base seraient alors redéfinies pour répondre à une meilleure collaboration avec le milieu de travail. Dépasser les contraintes liées aux programmes scolaires n'est possible que si les savoirs ne sont pas conçus d'une façon segmentaire

Catégorie 2: Statut du savoir

Pour les professeurs interrogés, le statut du savoir dépend des types de savoir considérés (physique, écologique, etc.) et de l'âge de l'enfant. Cette attribution est présentée comme allant de soi plutôt que comme un avis personnel. Cependant, ils font allusion à un statut relatif à la place de chaque savoir dans le programme scolaire, s'il doit y paraître ou non, et sous quelle forme. Le statut du savoir dans le cas du primaire dépendrait donc du degré de relation qu'il entretient avec la réalité de l'enfant et de sa contextualisation, en un mot de son appartenance à l'univers de l'enfant.

En règle générale le statut du savoir est élevé, il est reconnu par les parents comme important pour vivre en société, mais la répartition des responsabilités par rapport aux différents savoirs fluctue suivant le milieu familial ou scolaire où il doit prendre place. Ainsi, la famille se réserve la morale, l'écologie, et certaines autres disciplines, tandis que l'école recouvre la plupart des disciplines, mais avec une priorité pour les mathématiques et le français. Cependant, il est déploré que les programmes ne fassent pas plus de place à l'écologie par exemple. L'école a à jouer un rôle dans l'acquisition des connaissances, tandis que le milieu familial exerce son influence sur les comportements de l'enfant.

Les interrogés du milieu de travail attribuent un statut élevé aux savoirs et hésitent à faire des distinctions trop systématiques quand il s'agit de faire une véritable hiérarchisation. Il semble pour eux qu'il y ait plus intérêt à ce que le savoir soit connecté davantage avec le vécu de l'enfant lorsqu'il s'agit de l'aborder avec lui, ce qui confère alors un statut particulier à ce type de savoir. Les notions spatiales abstraites et de socialisation sont d'une importance fondamentale, car elles concernent aussi bien la vie de tous les jours que la vie professionnelle future.

Catégorie 3: Traitement et utilisation du savoir

Pour rendre le savoir accessible aux enfants, il est nécessaire de le traiter en lui donnant un abord plus concret. Le problème pour l'enseignant est que plus il vise la précision, moins il ne parvient à connecter le savoir avec la vie de tous les jours. Plusieurs traitements sont identifiés par les enseignants et dépendent du type de savoir, du matériel, des interventions souhaitées, du temps imparti et finalement des points de vue de celui qui intervient. Mais, par ailleurs, le traitement est aussi influencé par l'âge de ceux qui sont confrontés à ce savoir; par exemple au primaire, les enseignants interrogés s'entendent pour constater que le point de départ de l'intervention doit être la réalité propre à l'enfant, en particulier en partant de formes élémentaires pour aller ensuite vers les formes les plus complexes. Sans que tous les aspects relatifs au savoir ne soient abordés par tous, l'un d'eux cependant mentionne que généralement le savoir est traité dans le système scolaire comme un calque de ce système ou des contenus sans que l'on se préoccupe de favoriser par le traitement de ce savoir la réflexion de l'élève. Un autre enseignant suggère de viser un traitement qui favorise "la découverte": il s'agit ici des problèmes qui sont reliés à la question de la transposition didactique et dont sont conscients, dans une certaine mesure, les enseignants; on ne peut pas aborder n'importe quel savoir n'importe quand avec les enfants.

Le traitement du savoir est toujours considéré, par les parents, en rapport avec les possibilités de compréhension qu'ont les enfants, mais aussi dépendant des connaissances qu'ont ou que devraient avoir ceux qui interviennent, parents ou enseignants. Si le savoir est généralement abordé dans son acception globale par ces parents, ils pensent que les enseignants ont, quant à eux, une habileté insuffisante pour parvenir à une intégration des savoirs qui pourrait convenir beaucoup plus à une telle conception, car dans les utilisations des savoirs il n'y a au niveau du vécu aucune possibilité de rester au niveau morcelé des disciplines. Cette intégration devrait entre autres se faire à travers la continuité entre les deux milieux, enseignants et parents, sans voir de spécificité liée à l'un ou l'autre de ces milieux.

Aborder le savoir ne se fait pas par une seule orientation; le milieu dans lequel il est abordé, l'âge de ceux qui auront à en avoir la maîtrise nécessitent des approches différentes. Dans le milieu de travail, c'est à travers des interactions d'un fonctionnement par étapes que l'on peut aborder le savoir afin d'en obtenir la maîtrise, au lieu de se limiter à la réception d'un seul contenu. L'un d'eux remarque par ailleurs que l'apprentissage peut aussi se faire à travers les interrelations de collègues au cours de la formation professionnelle qui serait tout aussi efficace que celle obtenue à l'aide du professeur.

Catégorie 4: Conséquences du savoir

Le rôle du savoir dans la vie sociale est sans conteste retenu par tous. L'école, par le savoir abordé, permet de parvenir à une "conscientisation" de la part des enfants. De cette dernière, l'action, par exemple sociale ou écologique, peut atteindre ses objectifs. Par le savoir, l'enseignement vise à préparer le futur citoyen à son rôle dans la société. Cependant la spécificité des savoirs peut aussi entraîner celle du développement de l'enfant qui apparaît alors comme découpé en dimensions juxtaposées plutôt que comme un développement global.

La manipulation du savoir pour les parents est essentielle, car elle permet aux enfants de parvenir à une conscientisation de leur responsabilité vis-à-vis du monde environnant; elle leur permet d'être au cour[illegible]ce qu'ils ne doivent pas faire par rapport à notre planète. L'enfant [illegible]ra ses conclusions en voyant les conduites et les interventions de ses parents et ainsi, par imitation, pourra trouver la forme de ses propres interventions. Le travail d'équipe parviendra à une socialisation de l'enfant, selon les expressions utilisées par les parents à "dealer" les situations sociales. L'école et la maison sont les lieux où l'enfant verra ce qu'il doit faire pour le refaire dans la vie de tous les

jours. En fait, à l'école, l'enfant pourra acquérir de bonnes habitudes, car plus tard, plus vieux, ces habitudes si elles ne sont pas convenables seront bien difficiles à changer.

Le savoir implique donc un réinvestissement constant suivant les contextes et aussi, plus tard, la spécialisation dans le milieu de travail dépend des acquisitions antérieures. Cependant, les intervenants du milieu de travail remarquent qu'il existe des ruptures entre les savoirs et leurs modes d'applications. Ainsi, à l'école et dans la famille, la préparation au monde futur de l'enfant est indispensable et repose sur la formation d'une attitude positive et d'une conscientisation aux problèmes que l'on rencontre dans la société et dans l'environnement. L'un des répondants insiste, par ailleurs, sur les lacunes qu'aura à compenser l'individu qui n'aurait pas réussi à intégrer, lors de son jeune âge, un certain nombre de notions fondamentales qui lui permettront de fonctionner adéquatement dans le milieu de travail.

De ces discours se dégage une conception qui considère le savoir comme quelque chose de donné, de tout fait, et préalable à l'apprentissage qu'un sujet peut en faire. Dans ce sens, les préoccupations des parents et des enseignants sont plus concentrées sur la hiérarchisation de disciplines que sur le processus de construction et d'organisation du savoir. Aucun d'entre eux a fait référence implicitement ou explicitement à la production des connaissances, aux rapports sujet/objet de la connaissance. Ainsi, ce qui est prépondérant dans les discours autant des parents que des enseignants porte sur le statut du savoir. C'est l'idée de hiérarchisation d'un savoir tout fait qui occupe une place particulière dans les programmes, déterminé par les nombreuses étapes du développement de l'enfant. Même si l'on reconnaît que les savoirs doivent partir de la réalité de l'enfant, nous n'avons pas trouvé des éléments qui font référence à l'éveil progressif à la réalité et au processus qui permettent à l'apprenant de construire et d'organiser les savoirs selon son propre point de vue. Dans ce sens, on parle de "rendre accessible le savoir à l'enfant" en le connectant à la vie de tous les jours. Ainsi, il semble que l'on est en présence d'un sujet connaissant doté de la seule capacité de perception des faits qu'il ne construit pas. Deux enseignants semblent sensibles au rôle que joue le sujet connaissant; l'un mentionne que le traitement du savoir que fait le système scolaire ne se préoccupe pas de favoriser la réflexion de l'élève, et l'autre suggère "la découverte" chez l'enfant. Cependant, ni l'un ni l'autre explicitent ce qu'ils entendent par réflexion et découverte, comportant ainsi plusieurs ambiguïtés épistémologiques. En effet, l'idée de découverte n'est pas située dans des cadres scientifiques ni pédagogiques définis: elle renvoie implicitement à des activités d'apprivoisement des faits, des événements, etc., qui reposent sur une certaine conception du sujet connaissant.

Les intervenants du milieu du travail soulignent l'importance d'une approche globale et interdisciplinaire du savoir, centrée plutôt sur les compétences que sur les contenus, ce qui répondrait plus adéquatement aux besoins du marché du travail. En ce sens, ils mettent en évidence l'aspect pragmatique, les applications du savoir et reconnaissent que la connaissance peut être constitutive des actions humaines de maintien ou de transformation de l'environnement.

1.2. Apprentissage

Voir TABLEAU 8 (page 63): Résumé des synthèses des verbatims des enseignants pour la dimension apprentissage, ou à l'ANNEXE 3: les tableaux détaillés IV_1, IV_2, IV_3.

Voir TABLEAU 9 (page 64): Résumé des synthèses des verbatims des parents pour la dimension apprentissage, ou à l'ANNEXE 3: les tableaux détaillés V_1, V_2, V_3.

Voir TABLEAU 10 (page 65): Résumé des synthèses des verbatims des intervenants du milieu de travail pour la dimension apprentissage, ou à l'ANNEXE 3: les tableaux détaillés VI_1, VI_2, VI_3.

Voir TABLEAU 11 (page 66): Synthèse des verbatims pour les trois milieux: scolaire, famille et du travail pour la dimension apprentissage.

Catégorie 1: Préalables de l'apprentissage

Cette catégorie comporte trois sous-catégories qui font intervenir les préalables; ce sont les visées de l'enseignant, les qualités de l'individu et les conditions générales qui déterminent la réalisation de l'apprentissage.

Dans l'ensemble, les enseignants visent le fonctionnement social de l'enfant et surtout, pour l'un d'eux, le fait d'atteindre par l'enfant un certain degré d'autonomie. Leurs visées suivent dans l'enseignement aussi une certaine segmentation qu'il y aurait dans le développement et que les différentes activités seraient susceptibles d'obtenir.

Tous s'accordent, par ailleurs, pour considérer que l'enfant doit s'engager lui-même dans son apprentissage puisque la motivation intrinsèque est fondamentale et qu'il doit avoir une certaine réceptivité et un certain degré d'attention. Il s'agit ici d'une vision plutôt non-déterministe de l'individu dont le développement trouve sa source dans ses forces propres. Cependant, pour nuancer cette position, ils accordent une grande importance à l'environnement social, sans lequel peu d'intérêt risque d'être suscité chez les enfants. Aucun des enseignants interrogés ne se situe clairement dans l'une de ces positions, mais plutôt et avec des nuances dans la reconnaissance des deux conditions.

TABLEAU 8

RÉSUMÉ DES SYNTHÈSES DES VERBATIMS DES ENSEIGNANTS POUR LA DIMENSION APPRENTISSAGE

	E_1R_1	E_1R_2	E_2R_1	E_3R_1	E_3R_2
Préalables	Segmentation du développement en rapport avec activité Motivation intérêt conditions physiques participation active	Nécessité de la participation de tous	Autonomie apprentissage dépend de la réceptivité éveil intérêt attention plaisir à faire l'activité suscitée par vie sociale apprentissage pas seulement à l'école	Fonctionnement social est central nécessité d'un degré de liberté et environnement social matériel et tâche sont importants	Motivation intrinsèque désir d'apprendre travail d'équipe tâche implique intérêt et échange
Processus	Interaction d'un processus individuel et collectif Construction collective Part de l'implication personnelle de l'intérêt de l'enfant	Interaction favorise l'apprentissage Participation de l'élève pour une démarche de construction de la connaissance choix possibles dans situation	Conditions préalables au travail d'équipe processus progressif par approfondissement à travers tâtonnement confrontation	Apprentissage par interaction langage progressif découverte et construction utilisation de la découverte	Rejet de l'image de l'entonnoir processus individuel rôle important du matériel intégration en rapport avec implication ressentie
Résultat	Apprentissage se manifeste à travers certaines habiletés résultat d'une situation (groupe jeu en particulier)	Travail spécifique au niveau des concepts favorise capacité et habileté à penser évaluer mesurer analyser faire des relations	Conscientisation socialisation satisfaction attitudes comportements compréhension et mémoire résultats de situations conflictuelles avec possibilité d'enchaînements	Résultat au niveau de la compréhension résultat déborde le seul cadre de ce qui est appris	Résultat se mesure à l'intérêt manifesté

TABLEAU 9

RÉSUMÉ DES SYNTHÈSES DES VERBATIMS DES PARENTS POUR LA DIMENSION APPRENTISSAGE

	P_1R_1	P_2R_2	P_3R_2	P_4R_2
Préalables	Le rôle de la motivation est fondamental et l'activité de groupe peut la favoriser	Utilisation des questions comme fondement	Apprentissage pour le jeune enfant se fait à la maison et pas seulement à l'école Nécessité d'être actif pour apprendre Participation dans la tâche pour être intéressante	École préparation à la vie sociale Apprentissage pas facile en famille Nécessité de l'implication de l'enfant pour obtenir un apprentissage
Processus	Apprentissage individuel par ordinateur dans le futur imitation accumulation progressive de morceaux apprentissage entre enfants à plusieurs négociations Prise de conscience de l'individu dans les échanges avec les autres Nécessité aide d'un autre et réceptivité de l'apprenant transmission par répétition	Bonnes habitudes acquises pendant l'enfance conduisent à la vie adulte à poursuivre sans prise de conscience Apprentissage où l'enfant est actif	Les interactions permettent l'apprentissage de notions mais en plus à fonctionner en groupe imprégnation imitation questionnement	Point de départ du processus est issu des enfants eux-mêmes le groupe est favorisant
Résultat	Difficulté du travail de groupe Avec le jeu il y a plus d'intérêt Résultat par façon d'agir et de penser Activité plus profitable quand enfant est motivé En groupe il y a plus d'intérêt et apprentissage de la coopération Apprentissage par augmentation du savoir	Résultats surprenants Participation est à la base de leur apprentissage et le jeu y est favorable Apprentissage non remplissage adaptation	Jeu est favorable Retiennent plus si actifs Socialisation à travers travail de groupe Nécessité du geste dans activité impliquante	Certaines activités débouchent sur logique et esprit de groupe Inculcation avec nécessité d'adaptation Variété des enseignants est préparatoire

TABLEAU 10

RÉSUMÉ DES SYNTHÈSES DES VERBATIMS DES INTERVENANTS DU MILIEU DE TRAVAIL POUR LA DIMENSION APPRENTISSAGE

	MT_1R_2	MT_2R_2
Préalables à l'apprentissage	Goût d'apprendre attention Stimuler l'intérêt favoriser la participation en utilisant l'humour Difficulté pour les enseignants de cerner certains concepts et de s'organiser Formateurs doivent avoir ouverture d'esprit habiletés dans interrelations motivation Apprendre par le jeu il y a plus d'intérêt	Intérêt dépend des activités du plaisir d'apprendre Interaction peut être propice de même que l'observation
Apprentissage processus	Jeu Progression Obtenir des réponses par soi-même ou d'autres Processus individuel progressif Dans un environnement de groupe à cause des interactions équilibrées favorisantes et l'enrichissement qu'il favorise si les interactions sont entre les élèves L'imposition serait moins efficace	Apprentissage est constant dans la vie de tous les jours Répondre à des questions prendre position Les échanges sont essentiels Rythme d'apprentissage est individuel L'exploitation des notions apprises dans un milieu pour un autre
Apprentissage résultat	Tout est prétexte pour apprendre par expérience et par l'intervention Les résultats sont par la participation et le travail d'équipe et la communication Démarche de conscientisation à travers celles d'acceptation du changement de la part des formateurs Les concepts et non les contenus sont visés Question réponse renforcement de la réponse par les confrères	Apprentissage peut être technique Attitude relativement à fonctionnement en groupes et faire des choix Utilisation des notions apprises en vue d'objectifs et en vue d'autres apprentissages Apprentissages plusieurs formes

TABLEAU 11

SYNTHÈSE DES VERBATIMS POUR LES TROIS MILIEUX SCOLAIRE, FAMILLE ET DU TRAVAIL POUR LA DIMENSION APPRENTISSAGE

		ENSEIGNANT	FAMILLE	MILIEU DE TRAVAIL
PRÉALABLES	**Les visées éducatives** **Qualités requises chez l'individu** **Conditions requises**	Autonomie segmentation du développement fonctionnement social Motivation (intrinsèque) intérêt éveil réceptivité plaisir à faire l'activité Environnement social favorable Conditions physiques favorables Matériel et tâches suscitant intérêt activité et échange	Activité impliquante de l'enfant ACTIF est fondamentale Motivation Apprentissage à la maison École préparatoire à la vie sociale	Goût d'apprendre Attentes Intérêt dépend des activités et du plaisir d'apprendre Interaction et observation sont propices à l'apprentisssage Jeu favorable à l'apprentissage ainsi que le rôle du formateur et de l'enseignant
APPRENTISSAGE PROCESSUS		Interaction du processus individuel et de groupe Construction Processus progressif Tâtonnement confrontation implication personnelle découverte	Interactions permettent apprentissage notions et socialisation Imprégnation imitation Activité propre de l'individu Accumulation progressive	Processus individuel et progressif au rythme individuel Il prend place partout et tout le temps Obtension de réponses Favorisé par les interactions entre pairs non imposantes
APPRENTISSAGE RÉSULTAT		Apprentissage se manifeste à travers certaines habiletés ou à travers des généralisations Se mesure par l'intérêt manifesté	Par augmentation des savoirs adaptation socialisation Retiennent plus s'ils sont actifs	En termes de participation travail de groupe Communication technique Concepts et non contenus sont visées Plusieurs formes d'apprentissage Question réponse renforcements de la réponse par les pairs

Finalement, un certain nombre de conditions sont requises pour favoriser l'apprentissage dans ce sens, matériel et nature de la tâche jouent un rôle essentiel, ainsi que les conditions environnementales, comme le nombre d'élèves par classe et le fait d'aborder aussi le savoir et l'apprentissage en dehors de l'école. Tous favorisent l'idée que le fait d'appartenir à un groupe et de se livrer à des activités interactives est important.

Pour les parents, les conditions motivantes à l'apprentissage sont entre autres celles associées au fonctionnement de groupe; le groupe est le lieu des échanges et il donne différents moyens à chaque enfant de s'insérer dans une dynamique où il sera actif, ce qui est pour les parents à la base de tout apprentissage. Certaines situations, comme le jeu, contribuent à assurer un niveau d'attention sans lequel il n'y aurait pas d'implication, de participation vraie, et donc pas ou peu d'apprentissage.

Les parents sont aussi conscients que l'apprentissage ne se fait pas seulement à l'école, mais aussi dans la famille et dans la vie de tous les jours, et pour que leur contribution soit assurée, il leur faut consacrer du temps à leurs enfants, conditions qui sont de plus en plus difficiles à remplir, compte tenu des conditions sociales actuelles.

L'apprentissage est favorisé lorsque l'enfant comme l'adulte s'amuse dans l'activité proposée. La notion de plaisir à apprendre revient dans les discours comme condition indispensable pour favoriser l'intérêt des enfants. Cet intérêt est aussi suscité par le type de situations proposées et le mode de participation; en fait, l'important selon les intervenants du milieu de travail est de susciter le goût d'en savoir plus. Les formateurs ont les connaissances requises mais ont des problèmes d'organisation, ce qui a des conséquences sur la manière d'aborder certains concepts et entraîne donc leur responsabilité quant à l'échec éventuel dans l'apprentissage. Pour dépasser ces difficultés, les formateurs en milieu de travail peuvent avoir recours à des services-conseils, ce qu'ils ne font que dans la mesure où ils sont suffisamment motivés. Finalement, le jeu et l'humour sont des façons d'aborder l'apprentissage qui ont un fort retentissement sur les apprenants. Par ailleurs, ceux-ci ne manifestent pas toujours dans leur conduite le niveau de participation de sorte que le formateur doit respecter différents modes d'acquisition des connaissances. Si différentes conditions semblent constituer des prérequis à l'apprentissage, elles sont surtout concentrées autour de la personne du formateur plutôt que sur l'apprenant lui-même, la motivation de ce dernier étant, semble-t-il, une résultante issue du monde extérieur et en particulier du formateur. D'autre part l'apprentissage se réalise pleinement selon ces intervenants dans un certain climat dans lequel le plaisir prédomine, ce qui se rattache plutôt à une vision hédoniste de l'apprentissage.

Catégorie 2: Apprentissage processus

Le processus est nommé avec les diverses conditions qui lui sont favorables. C'est le cas du fonctionnement en groupe sur lequel tous reviennent, même si pour l'un des enseignants ce fonctionnement en groupe nécessite des préalables à cause de sa complexité et des problèmes de limitation dans le temps. L'interaction joue un rôle mais aucun d'entre eux ne montre comment celle-ci intervient où comment l'enseignant et les enfants doivent s'y prendre pour la faire opérer. La nécessité d'être actif en tant qu'individu qui apprend apparaît chez tous comme thème fondamental et même en ce sens constitue un processus particulier à chacun.

Par ailleurs, ils soulignent qu'il s'agit d'un processus progressif par approfondissement à l'aide de tâtonnements et en confrontation à des situations nouvelles qui amènent à une prise de conscience de plus en plus marquée. L'un d'eux, même pour bien montrer la position prise, va jusqu'à rejeter l'image du déversement du savoir dans la tête de l'enfant. L'idée de construction du savoir est émise mais jamais spécifiée, comme d'ailleurs le processus lui-même qui finalement est toujours abordé par le biais des conditions favorables ou par son identification, tandis que les mécanismes profonds ne sont pas mis en cause.

En effet, les enseignants quand ils parlent du processus se concentrent davantage sur l'approche même de l'apprentissage à travers diverses situations comme le jeu, le groupe. Cependant, à l'intérieur de ces conditions, la démarche reste individuelle. Ce qui confirme que les mécanismes sociocognitifs ne sont pas intégrés en tant que tels et que le processus d'apprentissage n'est pour eux en fait qu'une résultante de certaines situations favorisantes, c'est-à-dire quand les enfants sont en groupe ou dans le jeu où ils sont actifs. Ces enseignants identifient cependant le point de départ du processus dans ce que sont les élèves. Ensuite, c'est en leur présentant des situations nouvelles que les développements et les acquis, selon leurs termes, prendront place.

L'apprentissage est à la fois présenté comme un processus individuel qui, même dans le futur, pourra se faire par l'entremise de l'ordinateur, et comme un processus qui prend place au sein de la dynamique interactive de groupe. Dans le dernier cas, ce processus conduit aussi bien à l'apprentissage de notions qu'à une plus grande socialisation. Ce processus du point de vue de l'individu, selon certains parents, se ferait par accumulation successive de savoirs et par imitation. Cependant, l'intervention, l'aide de l'adulte, est aussi nécessaire; d'une

part celui-ci aide l'enfant, mais cela ne sera possible que dans la mesure ou ce dernier sera suffisamment réceptif. La distinction de l'instruction par rapport à l'éducation est faite par l'un des parents pour qui l'apprentissage résulte de la mise en situation dont les mécanismes sont reliés à l'observation, la répétition de la consigne et la prise d'information, selon ses mots «à force de voir, de se faire dire et de lire, ils finissent par apprendre». Cette perspective est partagée par d'autres qui pensent que des bonnes habitudes inculquées tôt à l'enfant lui permettent de poursuivre selon ce modèle d'action plus tard, sans se rendre compte qu'il les a développées; on peut se demander alors s'il s'agit d'un processus d'imprégnation inconsciente auquel les parents réfèrent ici.

Cependant, l'un d'eux suggère une position plus interactive dans laquelle l'enfant est non seulement actif, mais aussi initiateur du processus «pour que ça vienne d'eux», selon lui, et que les enfants ensuite «puissent mettre les notions en leurs propres termes». De sorte que les idées des parents vont de la réception plus ou moins active à une mise en action et reconstruction propre de la part de l'enfant.

Les intervenants du milieu de travail conçoivent le processus d'apprentissage comme une séquence au cours de laquelle l'enfant peut se poser des questions, peut y répondre par lui-même ou obtenir la réponse de la part d'autres individus. Il s'agit pour les intervenants de ce milieu d'un processus individuel qui suit une progression, certains apprentissages servant de préalables à d'autres, et dont le rythme est personnel. Ce processus n'est pas isolé, il prend au contraire place à tous moments. Pour se dérouler, il trouve comme situation la plus favorisante les interactions entre pairs qui ne sont pas asymétriques et donc dans lesquelles il n'y a pas d'imposition perçue à cause de l'enrichissement qu'il y a dans le travail d'équipe.

Le processus, loin d'être analysé dans ses mécanismes, est conçu comme une opération dont on ne peut cerner que quelques aspects extérieurs dans le cadre de ses manifestations contrôlables ou conditions de réalisation en termes de situations favorisantes, telles que le jeu, les interactions, etc. D'une part il apparaît comme une progression plus ou moins lente et, par ailleurs, comme une forme instantanée à travers l'amalgame question-réponse.

En résumé, pendant que l'ensemble des enseignants perçoit le processus d'apprentissage comme étant essentiellement individuel, tout en se déroulant dans un environnement social stimulant, les parents tiennent un discours articulé autour des rapports d'interaction. Ces interactions familiales assurent la socialisation où le rôle de l'adulte est

vu comme modèle à imiter. Cependant, ils sont peu loquaces quant au processus lui-même, ils expriment surtout certaines manifestations du processus, "les connaissances s'accumulent", "l'apprentissage est continu", "la transmission est par répétition", etc.

Pour les intervenants du milieu de travail, il s'agit avant tout d'un processus individuel; cependant, ils laissent voir une certaine ouverture par rapport aux interactions entre pairs comme moyen favorisant l'apprentissage. Toutefois, ils n'explicitent pas les opérations de ce processus qui semble linéaire, cumulatif et en progression constante.

Catégorie 3: Apprentissage résultat

Pour l'un des deux professeurs interrogés, c'est à travers la prise de conscience qui résulte de la vérification des effets des décisions et des actions qu'il y a apprentissage. De la même façon, le résultat est obtenu quand l'apprentissage se fait en groupe, il suffit d'être ensemble pour obtenir le résultat. Cette vision focalise les résultats de l'apprentissage autour d'habiletés et de capacités émiettées dépendant spécifiquement de chaque activité qui leur donne vie (vision cognitiviste). Moins centraux, les résultats sont conçus par les deux autres professeurs comme étant une généralisation qui s'opère à travers les activités spécifiques (compréhension, autonomie), ce qui permet ensuite une réutilisation des connaissances dans de nouvelles situations variées. Le produit de l'apprentissage, ou du moins son évaluation, se fait surtout à travers l'attitude des élèves, c'est-à-dire leur éveil, l'intérêt qu'ils démontrent dans leur participation active, l'amélioration de leur socialisation, mais aussi le degré de satisfaction qu'ils peuvent manifester. Le résultat en tant que performance est finalement peu ou pas abordé et l'apprentissage dans sa réalisation ne peut être un simple émiettement auquel répond l'individu en faisant correspondre à chaque tâche spécifique une acquisition particulière. La complexité du processus d'apprentissage reste donc sous-jacente aux discours de ces enseignants.

Si le travail de groupe conduit à des résultats en termes de motivation et de socialisation, il représente pour les parents une certaine difficulté et, dans certains cas, les résultats sont peu encourageants. Le résultat en termes d'intérêt est souvent garanti lorsque la situation d'apprentissage est celle du jeu. Les parents évaluent les résultats de l'apprentissage dans la façon d'agir et de fonctionner des enfants, dans leur façon de penser et dans l'augmentation de leur savoir. Le résultat est aussi formulé dans l'image "d'entrer dans la tête" et en termes de bonnes habitudes. Cependant le même parent récuse l'apprentissage tel qu'il était vu de son temps, «c'était comme des poubelles qu'on remplissait». "Retenir" est un autre critère identifié pour figurer le résultat de

l'apprentissage, ainsi que des attitudes telles que respect de soi, des autres, patience et écoute, et finalement sur le plan cognitif est retenir la logique. Le résultat sous forme de "notions inculquées" est préparatoire à la vie professionnelle dans laquelle ils auront à s'adapter, mais cette démarche est rendue possible à cause de la diversité des façons d'aborder les problèmes de la part des enseignants et qui force déjà l'enfant à s'adapter.

Le résultat est toujours sous-jacent ou implicite aux discours des parents, mais souvent abordé par les moyens pour l'obtenir. Bref, plusieurs parents et enseignants soulignent l'importance de l'aspect pragmatique de l'apprentissage, connaissances, habiletés et attitudes utiles pour la vie.

Les résultats obtenus suite à l'apprentissage dépendent de la multiplicité des expériences et des modes d'intervention, il s'agit d'un lien direct quoique les intervenants du milieu de travail voient une source d'apprentissage dans toute situation. En effet, différentes habiletés émergent ainsi dans le travail d'équipe en termes de communication, de participation, de prise en charge des problèmes à résoudre, d'acquisitions techniques, d'attitudes et connaissances. Leurs visées sont concentrées autour des concepts "à passer" plutôt "qu'axés sur un contenu rigide", mais aussi sur un renforcement de la réponse. Ils font allusion à plusieurs formes d'apprentissage et plusieurs façons de les mener à bien sans pourtant en préciser la nature.

Les trois milieux considèrent les résultats de l'apprentissage en termes de connaissances, d'habiletés et d'attitudes positives. Ils donnent une place importante au travail en groupe, soit en termes de participation active, de modèles de socialisation et aussi "d'être ensemble", comme si le fait d'être en groupe était la garantie des résultats de l'a ntissage. Il est à noter que les discours sont ambigus, car parall ent à une certaine critique à la "tête bien pleine", les intervenants valorisent la capacité de "retenir", de "passer" certains concepts plutôt que d'autres et de renforcer la "bonne réponse". Cette même ambiguité se manifeste dans les discours centrés sur le processus qui est vu d'abord comme individuel, mais aussi comme se déroulant dans un environnement social qui influence l'apprentissage. Ainsi, même si l'on reconnaît que l'apprentissage relève de l'enfant, ce sujet connaissant y est considéré comme plutôt réceptif par la majorité des répondants.

1.3. Intervention

Voir TABLEAU 12 (pages 73 et 74): Résumé des synthèses des verbatims des enseignants pour la dimension intervention, ou à l'ANNEXE 3: les tableaux détaillés VII1, VII2, VII3.

Voir TABLEAU 13 (page 75): Résumé des synthèses des verbatims des parents pour la dimension intervention, ou à l'ANNEXE 3: les tableaux détaillés VIII1, VIII2, VIII3.

Voir TABLEAU 14 (pages 76 et 77): Résumé des synthèses des verbatims des intervenants du milieu de travail pour la dimension intervention, ou à l'ANNEXE 3: les tableaux détaillés IX1, IX2, IX3.

Voir TABLEAU 15 (pages 78 et 79): Synthèse des verbatims pour les trois milieux: scolaire, famille et du travail pour la dimension intervention.

Catégorie 1: Conditions préalables à l'intervention

Les visées des professeurs sont plutôt orientées vers le long terme qui leur permet de prolonger leur enseignement. C'est ainsi qu'une notion particulière peut être progressivement approfondie dans le temps. Pour l'un de ces professeurs, il faut viser la maîtrise des savoirs chez l'enfant plus que la performance. Par ailleurs, le professeur ne peut pas répondre aux besoins de chacun. Il se dégage des discours tenus par les interrogés qu'il est important que certaines conditions soient remplies avant d'aborder les notions à apprendre, et il s'agit alors de développer les moyens de communication, partage et autonomie, en partant du vécu. Étant donné cette position prise par les enseignants relativement aux visées de l'intervention, on comprend pourquoi il y a de leur part un rejet presque systématique de la programmation par objectifs, cette programmation ayant pour effet d'amener les enseignants à rechercher une performance compartimentée plutôt qu'une formation globale de l'individu.

Les parents s'interrogent plus qu'ils ne cadrent en tant que tel l'intervention dans des conditions préliminaires très définies. Ainsi, le problème de l'autonomie de l'enfant est soulevé: jusqu'à quel point peut-il se débrouiller seul? Dans les conditions préliminaires revient l'intérêt même manifesté par les parents qui, selon eux, est très limité (l'un d'eux formule un 50% avec réserve). Les disciplines abordées suscitent chez les parents plus ou moins d'intérêt ce qui, selon eux, se retrouve aussi chez les enfants. L'écologie aurait d'une façon générale une grande audience, c'est ce qui se dégage aussi des discours en général.

TABLEAU 12

RÉSUMÉ DES SYNTHÈSES DES VERBATIMS DES ENSEIGNANTS POUR LA DIMENSION INTERVENTION

	E1R1	E1R2	E2R1	E3R1	E3R2
Conditions	Recherche de la prise de conscience critique des programmes par objectifs qui contrecarrent une approche interactive	Critique des options trop académiques en milieu primaire trop compartimentés bureaucratisation du système	Adaptation maîtrise critique des programmes trop chargés système basé sur formation du citoyen plus intéressant que ceux basés sur performance	Nécessité de connecter au vécu de l'élève et tenir compte de l'environnement social et familial. Besoin d'approfondissement avec les élèves	Place à donner à l'intervention de l'enfant reconnaissance de milieu plus ouvert écoles alternatives par rapport à celles qui sont traditionnelles
Intervention	Habiletés cognitives centrées sur quotidien de l'enfant apprentissage collectif concepts morceaux par morceaux découverte l'enfant se débrouille seul le professeur est un animateur	Contraintes physiques et sociales et programme Partir du vécu de l'enfant valoriser interactions et activité construction opposition au traditionnel style n'implique pas un résultat	Problèmes sociaux discipline Vise formation du citoyen plutôt que performance mise en situation de conflit où élèves sont actifs expérimentation directivité dépend de la discipline et du mode de fonctionnement des élèves pédagogie par adaptation et non par application	Non directivité approche centrée sur cheminement de l'enfant son rythme adaptation au groupe ses intérêts découverte liberté autonomie nécessitent désir d'apprendre d'être prêt pour aborder une notion	Observation des élèves pour adaptation approche ouverte laisser les enfants s'exprimer découverte développe notion par eux-mêmes passage du général au particulier

(suite page suivante)

TABLEAU 12 ***(suite)***

	E_1R_1	E_1R_2	E_2R_1	E_3R_1	E_3R_2
Résultat	Intervention a pour résultat développement de stratégies et de collaboration imitation (temps limité) programme limité aux seuls objectifs passage du simple au complexe résultat est attention sensibilisation majorité enseignants modèle traditionnel	Non-directivité conduit à multiples interactions Consignes précises pour participation de tous Suivant démarche il y a participation ou non (traditionnel)	Directivité entraîne une distance affective des élèves Enseignement magistral entraîne perte d'attention Exigences fortes des programmes évaluation trop précoce rend insécures Degré de satisfaction n'est pas évalué travail d'équipe peu efficace	Temps et mode de travail en atelier en relation avec intérêt Difficulté d'introduire certains matériels à l'école La découverte y est pourtant reliée La non directivité et la performance choisies pour rencontrer ses exigences	Rôle particulier de l'échange du temps pour intervenir Importance du but connu et de la démarche par les enfants Réalité est le point de départ indispensable distinction de sa démarche non directive par rapport à la tradition

TABLEAU 13

RÉSUMÉ DES SYNTHÈSES DES VERBATIMS DES PARENTS POUR LA DIMENSION INTERVENTION

	P1R1	P2R2	P3R2	P4R2
Conditions	Interrogation sur le fonctionnement Autonomie Problème de l'implication des parents (50%)	Intérêt pour la participation des enfants		Intérêt personnel pour le sujet écologie est aussi vrai pour les enfants
Intervention	Compétition partir de l'action de l'enfant réexpliquer si nécessaire mais favoriser l'organisation par eux-mêmes des enfants Possibilité d'utiliser du matériel mais il doit être pertinent et intéresser les enfants	Proposer une situation et laisser les enfants fonctionner Utiliser la répétition	L'enfant est central et le parent doit s'adapter Les initiatives sont prises par les enfants actifs et le parent suscite le dialogue et tempère Parents généralement plus directifs de même les enseignants Matériel doit conduire à la discussion l'exploration variée et ne pas demander des connaissances de spécialistes	Adulte présent dans le monde de l'enfant Les parents peuvent s'occuper des devoirs à la maison et d'activités éducatives Restriction par rapport à l'ordinateur Matériel est important
Résultat	La pratique est la base de l'apprentissage recherche de la motivation Tous les parents ne font pas des activités avec leur enfant Difficulté est de créer un centre d'intérêt chez l'enfant Parents pas toujours patients et n'en connaît pas qui fonctionnent comme elle	Écologie centre d'intérêt pour les enfants Appréciation positive sur le déroulement des activités	Nécessité de l'intervention active des enfants Nécessité de l'exploration Les parents plus interactifs que directifs favorisent l'apprentissage et la découverte Mode interactif en classe plus intéressant mais peut faire perdre le contrôle Les enseignants n'ont pas des objectifs clairs	Problème de temps pour le perent Les enfants doivent participer et adulte être au niveau de l'enfant Ne pas rester dans le monde fermé de l'adulte ou du parent type Importance du travail de groupe Enseignants méthode autoritaire

TABLEAU 14

RÉSUMÉ DES SYNTHÈSES DES VERBATIMS DES INTERVENANTS DU MILIEU DE TRAVAIL POUR LA DIMENSION INTERVENTION

	MT_1R_2	MT_2R_2
Catégorie 1 **Intervention condition**	Formateurs doivent établir leurs objectifs. Clarifier les concepts. Travail en équipe. Définir les grandes orientations. Service conseil: rôle d'écoute entre autres pour faire parler les gens et non leur offrir une formation toute faite à l'avance. Définition de la démarche faite avec les participants.	Scolaire: Bagage de connaissances peu adapté et nécessitant une forte discrimination. Formation professionnelle: Définition des besoins des services recherchés, pauvre mais il y a un effort pour circonscrire la condition du travailleur en formation. Formation institutionnelle au Québec: Très secondaire. Non articulée. Dépend des entreprises. Valeurs véhiculées sont d'ordre économique. Orientation socioculturelle, rencontre beaucoup de difficultés. Existence d'entreprise semi-privée de formation mal perçue par les employés et liée à des changements technologiques. Discours: qualité totale. Formation en entreprise: formation continue, adaptation au monde industriel liée aux nouvelles valeurs des entreprises pour obtenir une formation supplémentaire. Vise la résolution de problèmes, apprendre à faire des choix. Axée sur les problèmes du quotidien. Prise de conscience de la recherche de solutions. Dépend du changement technologique. Rapport difficulté / rendement.
Catégorie 2 **Intervention proprement dite**	Importance de la mise en place de la situation et du fonctionnement du groupe dans l'espace. Professeur animateur plutôt que formateur. Démarche en fonction des objectifs de l'entreprise. Fixer les objectifs, les organiser et passer à une période de questions pour faire cheminer le participant à partir de concepts particuliers, de leur vécu et d'exemples appliqués. Faire parler les participants, et développer l'esprit d'équipe. Recherche de qualité implique une démarche progressive touchant l'ensemble du personnel (analyse de tâche).	À l'école: Enseignant doit encourager la participation dans le groupe et de tous. Cette participation doit être active et prendre un bon contact. Principe de question-réponse. Questionnement sur le comment de la résolution de tel type de problème. Éviter un mode trop directif. En milieu de travail: Très différent de l'école. Orientée vers l'étude de cas brainstorming, jeux de rôle et utilisation de matériel. Formateurs en sciences appliquées sont plus fermés et traditionnels avec une conception de la vérité collée à la formule.

(Suite page suivante)

TABLEAU 14 *(suite)*

	MT_1R_2	MT_2R_2
Catégorie 2 **Intervention proprement dite**	Jeux de groupe.	Utilisation de l'expérience des employés. Formateur: travail d'animation et intervention de façon empirique (employé) séminaire (cadre). Concepts adaptables à plusieurs situations. Se donne dans des petits groupes. Espace organisé en "U". Concepts plus fusionnels sont aussi visés (bien-être, etc.). Recherche de solutions individuelles mises ensuite en commun lors de discussions.
Catégorie 3 **Résultats de l'intervention**	Fonctionnement permet de conserver intérêt, participation et compréhension. Résultat dont la valeur est primordiale grâce aux interactions. Difficulté: le facteur temps affecte le résultat de même que le groupe s'il n'est pas bien dirigé. Programme doit être mieux défini. Résultats dépendent aussi de questions posées plutôt que de confrontations. Les problèmes sont résolus si les relations personnelles sont bien équilibrées. Le travail de groupe permet d'amener chacun dans l'action.	Rôle nécessaire de la liberté d'action pour les enfants ce qui nécessite que l'enseignant puisse se placer d'égal à égal avec les enfants. Résultat est dépendant de la clarté des règles et de l'encouragement à travailler en équipe. Résultat est réduit en formation professionnelle à cause du fait que les problèmes sont mal identifiés et aussi mal réglés. Les ouvriers ne fonctionnent que peu sur le mode verbal. Les employés sont davantage prêts si on procède à partir de leur expérience. Les résultats de la formation. S'orienter dans la profession, dans la hiérarchie. Avoir un meilleur salaire.

TABLEAU 15

SYNTHÈSE DES VERBATIMS POUR LES TROIS MILIEUX SCOLAIRE, FAMILLE ET DU TRAVAIL POUR LA DIMENSION INTERVENTION

	ENSEIGNANT	FAMILLE	MILIEU DE TRAVAIL
Conditions préalables à l'intervention	Visées sont en termes de prise de conscience Adaptation et maîtrise en partant du vécu de l'élève et de son environnement social et familial Critique des programmes par objectifs basés sur la performance Bureaucratisation du système Valorisation plutôt d'un système basé plus sur la formation de l'individu qui soit ouvert	Interrogation sur le degré possible de l'autonomie des enfants Problème du degré d'implication des parents Sujet écologie retient l'intérêt parent et enfant	Formation en entreprise conçue comme étant secondaire et non articulée et les formateurs y rencontrent beaucoup de difficultés But de la formation est l'adaptation au monde industriel mouvant Elle doit être axée sur les problèmes du quotidien et dépendant des changements technologiques dans un rapport difficulté/rendement
L'intervention	La découverte de l'enfant guide toute la démarche qui part de l'intérêt du vécu de l'enfant Expérimentation conflit interaction activité propre sont les situations privilégiées Le professeur est guide ou plutôt animateur plus ou moins directif Opposition au traditionnel Intervention ouverte et adaptation plutôt que préétablie	Partir de l'action de l'enfant et respecter le fait qu'ils s'organisent entre eux Répétition enfant est central et le parent doit s'adapter Favoriser l'exploration et un mode plutôt peu directif ce qui est peu le cas aussi bien chez les parents que chez les enseignants Le matériel doit être accessible pour être pertinent Problème de temps pour les parents	École: Mise en situation du groupe dans l'espace le professeur y est animateur plutôt que formateur Encouragement à la participation dans lequel le participant est actif ce qui se fait à partir d'une prise de contact adéquate et l'application du principe de question réponse et la non-directivité Entreprise: Quelques différences jeux de groupe et de rôle dans une recherche de qualité Par "brain storming" et utilisation de matériel utilisation de l'expérience des employés et des concepts adaptables et personnels Les solutions individuelles mises en commun

(Suite page suivante)

TABLEAU 15 ***(suite)***

Résultat	Mise en relation entre la non-directivité et l'enfant Collaboration interaction développement de stratégie Importance du temps pour permettre aux processus de se dérouler Restrictions apportées par les programmes pour intervenir et pour que l'enfant se développe Majorité des enseignants sont directifs et dans le mode traditionnel ce qui n'est pas le cas de ces enseignants	Tous les parents ne font pas d'activités avec leurs enfants et manquent souvent de patience Difficulté est de créer un centre d'intérêt L'écologie en est un particulièrement apprécié des enfants Nécessité de l'exploration et pour parents et enseignants d'être plus interactifs que directifs ce qui n'est généralement pas le cas	Résultats aux situations interactives participation compréhension facteur temps et groupe bien dirigé intervient aussi Questionnement plutôt que confrontation Action de l'individu est indispensable enseignant traite la situation d'égal à égal Règles et encouragement et travail de groupe sont déterminants En milieu de travail les difficultés sont liées aux problèmes mal identifiés et mal réglés Nécessité de partir de l'expérience des apprenants

Selon les intervenants en milieu de travail, la formation professionnelle n'occupe qu'une place souvent très réduite. En effet, institutionnellement au Québec, elle reste encore très secondaire et non articulée. Elle dépend des entreprises qui peuvent avoir plus ou moins d'intérêt pour développer des formations en fonction de besoins identifiés. Lorsqu'ils abordent la formation dans ce milieu, c'est à cause de conditions qui émergent au sein de l'entreprise, comme par exemple la nécessité de s'adapter aux changements technologiques, l'amélioration de la qualité (concept de qualité totale). De plus, cette formation donnée est mal perçue par l'employé qui y voit une affirmation de sa non compétence qui doit ainsi être corrigée.

Par ailleurs, les formateurs pour aborder les employés à former se doivent d'établir leurs objectifs et de clarifier les concepts de base sur lesquels ils doivent travailler; pour ce faire, ils peuvent faire appel à des services-conseils. Ces services peuvent s'offrir dans des formats tout faits ou au contraire sur la base d'une écoute appronfondie et d'une recherche en commun, lors de discussions susceptibles d'apporter des réponses appropriées aux problèmes particuliers présentés.

La formation en entreprise peut alors viser une formation continue en s'adaptant aux exigences du monde industriel, aux valeurs qui prennent place au sein des entreprises. Elle vise à apporter une formation supplémentaire et à résoudre des problèmes, elle aide à faire des choix. Pour les employés, elle doit être fortement connectée aux problèmes du quotidien. Cependant, bien que rarement donnée par l'entreprise, elle reste conçue à travers le rapport difficulté-rendement.

Catégorie 2: L'intervention proprement dite

L'approche que chacun des enseignants privilégie a pour centre l'enfant. Toute intervention, selon eux, doit partir du quotidien, du vécu, des intérêts de l'enfant et de ce point de départ doit suivre son cheminement. Il s'agit ici d'une pédagogie dont le pôle central est l'enfant et son fonctionnement, et non pas l'image habituelle que certains milieux enseignants pouvaient promouvoir, c'est-à-dire le remplissage par un contenu d'un contenant en l'occurrence la tête de l'enfant; cette image est d'ailleurs rejetée par l'un des enseignants. Pour développer leur approche, le questionnement est le moyen-clé, les questions ont alors pour rôle d'orienter l'enfant vers des pistes de réflexion. C'est aussi le moyen pour l'enseignant de situer l'enfant dans son développement. L'un d'eux, cependant, insiste sur une mise en situation particulière qui est celle du conflit. Ce conflit est la base sur laquelle l'enseignant pose des questions, suscite des explorations, donne

des consignes qui permettent à l'élève d'apporter ses propres réponses. Ces enseignants interrogés sont donc très proches dans leur perspective, ce qui n'implique pas forcément le même style d'enseignement, mais leur visée reste commune dans le fait de favoriser chez l'enfant la **découverte**, l'expérimentation, afin qu'il exploite son propre bagage, ses acquis, par lui-même. En ce qui concerne la compétition, ils la considèrent comme étant nécessaire pour stimuler les enfants, mais elle ne doit pas les écraser et doit rester dans la perspective d'atteindre un but. Si l'option favorisée est ouverte, il n'en reste pas moins que l'idée de découverte par l'enfant qui est retenue est ambiguë, car elle conduit dans le contexte des discours enregistrés à se demander quelle est la position épistémologique de ces enseignants, surtout lorsqu'ils parlent de "constructivisme". Il semble que l'on voit émerger plusieurs niveaux de discours suivant que l'on réfère à un point de vue purement théorique, suivant que l'on se situe au niveau de l'analyse plus particulière du mode d'intervention privilégié en rapport avec le mode d'apprentissage; dans ce dernier cas, il s'agit davantage du fait que l'enseignant se démarque des stratégies pédagogiques livrant directement un contenu tout fait; l'enfant découvre-t-il ce même contenu tout fait ou parvient-il à une élaboration "privée" dont la "viabilité", à un moment donné, en fait un savoir reconnu par consensus social. Il va sans dire ici que justifier ses propres actions et celles de son entourage n'implique pas la nécessité à la concordance théorique, ce qui peut conduire l'enseignant à développer des modes de penser plus compartimentés, afin de pouvoir résoudre les problèmes particuliers qu'il rencontre dans son action journalière.

De toutes façons, nous devons retenir que ce petit groupe d'enseignants a une forte tendance à s'opposer à une approche traditionnelle basée sur la transmission d'informations, hormis pour l'un d'entre eux pour qui, dans certains cas ou avec certaines activités, cela reste la seule solution viable. D'ailleurs, dans leur position, la composante temporelle joue un rôle important, car suivre le cheminement de l'enfant implique qu'on n'est pas tributaire d'un découpage a priori et bâti sur les contenus.

Cette approche qui ressort de leur description conduit à peindre le rôle de l'enseignant plutôt comme un animateur qui ne cherche pas à imposer mais plutôt à susciter, même si quelquefois le recours à l'autorité peut être nécessité par certaines situations particulières.

Pour partir de la réalité vécue, des intérêts des enfants et favoriser les situations dans lesquelles ils sont **actifs**, les enseignants utilisent des consignes, des questions, des anecdotes, expliquent avant de montrer et introduisent les concepts par "morceaux" pour l'un deux, alors que les autres font plutôt en sorte de faire expérimenter et découvrir avant d'aborder les explications en fonction des réactions des enfants et afin

d'approfondir le contenu. Si la gestion de la classe passe essentiellement par atelier et une adaptation au groupe, l'un des enseignants insiste beaucoup sur les modalités et le fait d'agir ensemble pour les enfants, soit sur un apprentissage collectif et la nécessité "de se débrouiller par eux-mêmes". Dans tous les cas, le matériel occupe une place importante; il est un support pour introduire le contenu, pour catégoriser et interrelier les notions et les thèmes abordés, et il permet un enrichissement progressif. Pour l'utiliser adéquatement, le professeur doit bien le connaître afin de pouvoir l'aborder de différentes façons tout en répondant à certains critères de temps de préparation, d'accès et d'intérêt. Il doit être adaptable et sa complexité ne doit pas rendre difficile son utilisation à l'école (ex.: ordinateur). Pour les enfants, le matériel est source d'amusement et donc d'intérêt, il suscite la discussion et le jeu, en bref il rapproche de la réalité de l'enfant et donc l'active et le stimule. Finalement, quant au style d'enseignement visé ou adapté, on peut distinguer deux positions, d'une part une non-directivité qui pour deux d'entre eux ne peut être qu'un choix personnel relié à la personnalité de l'enseignant, et d'autre part le degré de directivité qui dépend du type d'activité mais aussi des conditions extérieures telles que le contexte social.

Le style directif ou non selon ces enseignants n'aurait pas un impact aussi déterminant qu'on le croit, car c'est l'attitude positive de l'enseignant vis-à-vis des enfants qui est le plus important. Si le rôle de l'enseignant est de rendre les enfants actifs et de susciter chez eux le goût de la découverte, leur conception concernant le travail de groupe est plus ou moins précise, pour l'un d'eux, dans ce type d'organisation, on rencontre surtout des difficultés. Pour les autres professeurs, ils valorisent la dynamique que comporte le travail de groupe pour l'apprentissage; les interactions entre enfants constituent le moyen de découvrir les connaissances.

Les approches favorisées par les parents sont plutôt non-directives afin de laisser l'enfant s'exprimer et développer sa propre pensée. Ce point de vue se porte aussi sur le mode de fonctionnement qui devrait être adopté par les enseignants, ce qui n'est pas toujours le cas aussi bien chez les parents que chez les enseignants, les premiers faute de temps et les seconds à cause du contrôle qui est rendu plus difficile. Cette démarche du parent place finalement les enfants dans des situations où il peut discerner les modes de fonctionnement de son enfant et comment il tire partie de la situation; il peut aussi s'adapter et lui réexpliquer en bref, interagir le plus possible avec lui. Dans une telle démarche, l'adulte a pour moyens le questionnement qui donne une grande place à l'enfant et qui le fait intervenir pour garder son attention. Cependant, les parents, et en particulier l'un d'eux, remarquent que les actions et interventions faites dans la famille modèlent la façon de fonctionner de l'enfant.

Finalement l'utilisation d'un matériel est possible et même important selon eux, mais à condition que celui-ci soit accessible autant sur le plan financier que sur la pertinence, trop technique, il exige des connaissances de spécialistes du parent et devient donc inutilisable pour l'enfant. L'utilisation de l'ordinateur rencontre des avis partagés car, instrument pédagogique reconnu, il pose des problèmes nombreux et en particulier financiers.

Lorsqu'il s'agit de considérer l'ensemble de l'intervention, les interrogés du milieu de travail la considèrent selon deux orientations différentes: l'une à l'école et l'autre dans l'entreprise. En ce qui concerne la première, il leur apparaît comme essentiel de mettre en place une situation dans laquelle le groupe peut fonctionner aisément, en particulier en tenant compte de la répartition des individus dans l'espace. Le professeur joue alors davantage un rôle d'animateur plutôt que de formateur et selon un mode peu directif, il doit encourager la participation des enfants dans le groupe et l'encourager aussi à y être actif grâce à une approche qui favorise un bon contact. Seulement alors, les questionnements sur le comment de la résolution de différents types de problèmes seront efficaces en s'inscrivant dans une perspective qui respecte le principe de question-réponse.

Par ailleurs, dès qu'il s'agit de la formation en entreprise, la démarche se distingue de la précédente, la description complète de la démarche qui est de fixer les objectifs, les organiser, utiliser le questionnement, faire cheminer le participant à partir du concept particulier issu de son vécu, le faire parler, s'inscrit dans les objectifs qui ont été définis par l'entreprise. C'est sur l'étude de cas, le "brainstorming" et l'utilisation du matériel, que cette démarche s'appuie. Par ailleurs, cette formation s'inscrit dans une recherche de qualité qui implique la totalité de l'entreprise et qui suppose une démarche de tout le personnel à tous les niveaux. Ce qui se fait à travers les jeux de rôle, jeux de groupe et l'analyse de tâche. Par contre, de la même façon que pour le milieu scolaire, les formateurs sont souvent de par leur formation plutôt fermés et traditionnels, alors qu'il serait souhaitable qu'ils se détachent d'une vérité collée à la formule pour intervenir soit de façon empirique dans une perspective plus d'animateurs avec les employés et dans un contexte de séminaire pour les cadres. Dans ce contexte, ce sont des concepts adaptables à plusieurs situations qui doivent être visés, mais l'un des interrogés fait mention que progressivement les concepts plus personnels sont aussi, de plus en plus, introduits au cours des séances de petits groupes, dans lesquelles on recherche des solutions, d'abord individuellement, et ensuite lors de discussions communes.

Catégorie 3: Effets et résultats de l'intervention

Tous les enseignants s'accordent pour donner un rôle essentiel au facteur temporel. Une intervention, pour être efficace, nécessite que son déroulement temporel ne soit pas restreint, ce qui concorde avec le processus d'apprentissage, chaque enfant ayant besoin d'un temps qui lui est propre pour développer une notion ou une autre. Ainsi, les résultats les plus importants ne sont pas à court terme, mais doivent être attendus à long terme après que les enfants aient pu réinvestir dans leurs actions. Cette évaluation de la tâche à accomplir les conduit donc à une position critique vis-à-vis des programmes et de leurs exigences qui finalement prennent très peu en compte ce facteur temporel de développement. Selon ces enseignants, l'intervention non-directive, plus particulièrement, a pour résultat la production chez les enfants de stratégies, de tactiques et de collaborations (pour l'un d'eux une organisation hiérarchique a un effet négatif). Sur le plan des contenus, le passage de notion en notion a pour conséquence l'élargissement vers d'autres notions toujours plus complexes; dans une certaine mesure, l'idée est que l'enfant procéderait du simple au complexe, ce que l'enseignant respecterait dans sa démarche.

Pour l'un des enseignants, le travail de groupe pose des problèmes et doit être préparé en conséquence. C'est pourquoi le travail en atelier rencontre leur faveur, car il permet de conserver l'attention des élèves, ce qui n'est pas le cas des formes magistrales. Tous y voient l'importance des interactions qui résultent aussi de situations non-directives, l'un d'eux cependant est plus nuancé sur ce point. Tous soulignent l'importance du matériel dans l'apprentissage, mais aussi le rôle de consignes claires dans lesquelles le but de l'activité en cours est clairement défini.

À plusieurs reprises, le modèle traditionnel est mis en évidence pour que ces professeurs interrogés s'en démarquent. En effet, ils considèrent généralement que leur entourage professionnel est complètement inféodé à ce modèle traditionnel qui pour eux est directif, par objectifs, et dont le format privilégié est le cours ex cathedra, ce qui entraîne la passivité des enfants.

Cependant, l'un d'eux souligne que la situation actuelle dans la société et dans le système scolaire limite les possibilités et conduit à revenir à des mesures plus directives dans certains cas. De plus, cela peut aussi être les tâches elles-mêmes qui impliquent un mode plus ou moins directif. Si des questions directives sont proches des intérêts des élèves et

de leur vécu, il y a de fortes chances pour obtenir des élèves qu'ils collaborent entre eux. Cependant, ce travail de groupe pour l'un d'eux débouche très souvent sur de piètres résultats. Par ailleurs, lorsque les enfants sont mis trop tôt en situation d'évaluation dans une tâche, il peut y avoir limitation dans cette même tâche de leur réceptivité, et la plupart du temps cette situation ne tient pas compte du degré de satisfaction des élèves.

Si les résultats que les adultes obtiennent sont rendus possibles seulement lorsque ces derniers n'agissent pas à la place de l'enfant, les résultats sont alors très réduits, car malheureusement ce n'est pas une condition toujours rencontrée, d'une part parce que les parents veulent un résultat immédiat ou parce qu'ils se désintéressent des activités éducatives ou encore n'ont pas le temps. Leur difficulté est de trouver pour leurs enfants un centre d'intérêt. Les parents interactifs permettent aux enfants de développer non seulement leur connaissance, mais aussi le goût d'apprendre ce qui n'est pas le cas lorsque les adultes sont directifs; en fait, il s'agit de favoriser l'exploration à la place de la démonstration particulièrement selon l'un d'eux. Cependant, ce même parent est conscient que ce mode interactif laisse plus de possibilités pour la perte de contrôle, ce qui dans une classe peut représenter un certain problème et en même temps serait dû au manque d'objectifs clairs de la part des enseignants. L'un d'eux reproche aux adultes de demeurer dans leur sphère d'adulte sans être capables de se mettre à la portée des enfants et trouver un moyen intéressant et efficace dans le travail de groupe.

Ce sont d'abord les conditions à l'obtention des résultats qui sont prises en compte par les interrogés du milieu de travail; pour eux, les interactions sont importantes et aident à conserver l'intérêt et donc la participation. Elles aident aussi les individus du groupe à comprendre ce qui est, selon les interrogés, essentiel. Le résultat dépend aussi du facteur temps consacré à l'activité et du facteur encadrement du groupe. Il dépend aussi de situations de questionnement plutôt que de situations de confrontation, mais aussi dans la situation de groupe que tous puissent y participer activement. Être actif ne sera obtenu que dans la mesure où un certain degré de liberté est laissé à celui ou ceux qui apprennent dans une relation d'égal à égal. Cependant, les règles de l'organisation du groupe et du fonctionnement dans l'activité doivent être suffisamment claires pour obtenir un résultat intéressant. Dans le cadre de la formation professionnelle, les résultats escomptés peuvent ne pas être atteints car les problèmes à la base de celle-ci ont été mal identifiés ainsi que les apports pour les réglés mal choisis. Quel que soit le milieu d'intervention, il semble bien que les résultats sont relatifs au degré d'adéquation de l'intervention, à l'expérience de ceux qui apprennent; ce qui, dans les cas positifs, permet à l'apprenant de s'orienter dans le marché du travail, dans la hiérarchie professionnelle et d'avoir un

meilleur salaire. Ainsi la formation poursuit des buts très différents, suivant qu'on est à l'école ou que l'on s'insère dans l'entreprise. Dans le premier cas, la formation fait du savoir un but et dans le second cas un moyen. Cependant, en mentionnant le plus souvent que l'école prépare à l'entreprise, le risque est grand que finalement il y ait confusion entre le savoir-but et le savoir-moyen et donc les approches relatives à l'intervention ne permettent pas de résoudre les problèmes qui sont soulevés dans chacun des niveaux.

En résumé, on peut affirmer que majoritairement les enseignants glissent vers l'intervention pour situer l'apprentissage comme résultat et comme processus. Ce qui a pour conséquence que certains enseignants limitent leur réflexion à la démarche d'apprentissage telle que préconisée par les programmes du Ministère de l'éducation. Ainsi, malgré qu'ils disent centrer leur intervention sur l'enfant et son vécu, très peu d'éléments concernant le "comment ça se passe" émergent des discours analysés. Ils se limitent à décrire le rôle que joue l'enseignant dans la démarche pédagogique laissant la démarche de l'élève sans aucune explication, comme si le fait de s'approprier une "pédagogie active" était la garantie du développement de l'enfant. Dans ce sens, les enseignants centrent, sur le facteur temporel du processus d'apprentissage, leurs réflexions sur les résultats de l'intervention.

Les discours des parents ne sont pas plus explicites sur l'intervention, cependant ils laissent entrevoir qu'une place importante est reconnue aux interactions sociales dans l'apprentissage des enfants. Il est à signaler que les intervenants du milieu de travail ont limité les conditions de l'intervention à la formation professionnelle dispensée dans l'entreprise. Cependant, ils reprennent la réflexion plus tard en donnant une place importante à l'intervention en milieu scolaire. Dans ce sens, ils préconisent une intervention non-directive où l'enseignant doit jouer un rôle d'animateur et de guide de la démarche de l'enfant.

Notons, par ailleurs, qu'au facteur temporel s'ajoute l'encadrement du groupe dans des situations de questionnement où tous et chacun peuvent agir à partir de leur expérience personnelle. Dans ce même ordre d'idées, les intervenants du milieu de travail précisent des résultats différents de l'intervention selon le milieu dans lequel elle a été engagée: soit celui de l'école ou soit celui de l'entreprise. Cependant, cette distinction s'estompe dans une continuité école/entreprise qui ne permet plus de distinguer les problèmes relatifs à chaque niveau.

1.4. Applications futures du savoir

Voir TABLEAU 16 (page 88): Résumé des synthèses des verbatims des enseignants pour la dimension applications futures du savoir.
Voir TABLEAU 17 (pages 89 et 90): Résumé des synthèses des verbatims des parents pour la dimension applications futures du savoir.
Voir TABLEAU 18 (pages 91 et 92): Résumé des synthèses des verbatims des intervenants du milieu de travail pour la dimension applications futures du savoir.

Les références à cette dimension restent très générales et très globales. Pour une présentation plus claire, nous avons regroupé les informations sous quatre rubriques, ce qui permet de ressortir les idées principales qui apparaissent dans l'ensemble du corpus. Le savoir à l'école est fondamental dans les retombées qu'il a pour la vie de tous les jours, le choix professionnel, la conscientisation et la vie sur la planète. À ces conséquences générales, s'ajoutent des retombées ou une interaction plus directe avec le contexte familial à cause de la transférabilité ou de la similitude des savoirs qui apparaissent dans les deux milieux. En ce sens, les activités de l'école débouchent sur des formes reprises dans la vie sociale, mais aussi elles sont préparation à un développement ultérieur plus approfondi. L'idée d'un fonctionnement par étapes où chaque âge prépare le suivant, ou dont le rôle est celui de cette pure et simple préparation, est sous-jacente à ces discours. Par ailleurs, les comportements parentaux sont source de modèles que s'approprient les enfants, ce qui les instruit sur les phénomènes et stratégies de la société.

Les parents associent le savoir manipulé à l'école en termes de notions à être utilisées dans le futur, il s'agit par cette entremise d'une préparation des enfants et d'un bagage à partir duquel ils pourront s'adapter au contexte général. Il y a selon l'un d'eux une relation directe avec les besoins futurs de spécialistes qui oeuvreront à un monde meilleur. L'application n'est cependant possible que dans la mesure où le savoir a fait l'objet de répétitions dans les différents contextes de la maison, l'école et la vie de tous les jours. Le travail d'équipe reçoit aussi une remarque positive car il est nécessaire pour le monde du travail. La perspective est toujours en vue d'une adaptation future au cadre social, mais aucune allusion n'est faite dans la perspective d'une vision transformatrice de ce futur. La seule transformation est dans le futur immédiat et certains parents remarquent un passage dans l'application d'un milieu à l'autre, soit de l'école au milieu familial. En fait, les habitudes acquises dans le jeune âge sont garantes des comportements futurs, car il y a réinvestissement et l'ensemble des acquisitions réalisées

RÉSUMÉ DES SYNTHÈSES
DES VERBATIMS DES ENSEIGNANTS POUR
LA DIMENSION APPLICATIONS FUTURES DU SAVOIR

TABLEAU 16

	E1R1	E1R2	E2R1	E3R1	E3R2
Catégorie 1 **Conséquences du savoir**		Nécessité de savoir particulier est relatif au choix professionnel	Prise de conscience par les enfants est possible pour changer les comportements et améliorer la situation planétaire	L'activité peut avoir des conséquences à l'extérieur de la classe en conscientisant les enfants	Savoir permet évolution des enfants et est indispensable pour la vie professionnelle et permet de préparer d'autres connaissances
Catégorie 2 **Effet du savoir dans le contexte familial**	Identité de certaines activités à la maison et à l'école Observation des comportements parentaux permet aux enfants prendre conscience des phénomènes et stratégies dans la société			Certaines notions sont transférables au milieu familial	
Catégorie 3 **Réinvestissement du savoir**			Les activités de l'école sont reprises sous certaines formes en vie sociale (ex. travail en équipe) application de mathématiques	L'école introduit les notions prépare ainsi le terrain favorise des constructions de notions qui seront réutilisées plus tard	Notions utilisées à l'école reprises à la maison avec l'ordinateur l'enfant reproduit ce qui est acquis en s'ajustant à son milieu
Catégorie 4 **Préparation son format**				Mise en place par introduction de notions préparation à l'apprentissage de celles-ci pour plus tard	Socialisation dans certaines activités et dans le jeune âge est importante

TABLEAU 17

RÉSUMÉ DES SYNTHÈSES DES VERBATIMS DES PARENTS POUR LA DIMENSION APPLICATIONS FUTURES DU SAVOIR

	P1R1	P2R2	P3R2	P4R2
Catégorie 1 **Conséquences du savoir**	Les notions abordées sont importantes pour plus tard parce que les enfants vont travailler avec d'autres personnes Ils vont voir qu'il y aura une coopération que chacun apporte sa part dans l'ouvrage	Connaissances permettront à l'individu de s'adapter et c'est à l'école que l'on retrouve les moyens	Écologie important parce que dans notre société on va avoir besoin de plus en plus de spécialistes à ce niveau-là et pour faire un monde qui a de l'allure Les notions deviennent utilisables dans la vie future dans la mesure où elles sont répétées à la maison école vie de tous les jours et en particulier dans la vie professionnelle pour répondre adéquatement dans son milieu de travail Travail d'équipe dans la vie dans le travail c'est ce qu'on va avoir à faire souvent	
Catégorie 2 **Effet du savoir dans le contexte familial**		Ils apprennent à l'école et c'est réutilisable à la maison Ils peuvent mettre en pratique Ils sont conscients		L'application des tâches à la maison est très réalisable Les habiletés développées logique sens de la réalité sont utiles dans le cadre familial

(suite page suivante)

TABLEAU 17 ***(suite)***

	P1R1	P2R2	P3R2	P4R2
Catégorie 3 **Réinvestissement du savoir**		C'est sûr que c'est important même s'ils se l'entendent dire tous les jours Si tu apprends jeune quelque chose tu es habitué à le faire à tous les niveaux Si l'enfant est habitué à jeter ses choses par terre dès le jeune âge ben ça va continuer en vieillissant puis ça va toujours être comme ça	Je pense dans ta vie tu as à faire face à une opinion différente puis à t'adapter à trouver un terrain d'entente sans passer par les coups Tout ce que l'enfant apprend à l'école et à la maison va être utile lorsqu'il sera sur le marché du travail ne serait-ce qu'au niveau des attitudes et des habiletés	Les habiletés développées logique sens de la réalité sont essentielles à la vie de l'adulte Les notions apprises à l'école sont utilisables par la suite En tant qu'adulte il faudrait même les entretenir Ce que l'enfant apprend à l'école les bonnes habitudes qu'il a prises sera continuellement réutilisé à son travail
Catégorie 4 **Préparation son format**			Ce qui se fait fréquemment ça s'intègre	

TABLEAU 18

RÉSUMÉ DES SYNTHÈSES DES VERBATIMS DES INTERVENANTS DU MILIEU DE TRAVAIL POUR LA DIMENSION APPLICATIONS FUTURES DU SAVOIR

	MT_1R_2	MT_2R_2
Catégorie 1 **Conséquence du savoir**		Les enfants peuvent utiliser ces notions pour un bon bout de temps et ils vont les utiliser pour des objectifs ou de nouveaux apprentissages selon le cas C'est important de développer des attitudes positives vis-à-vis des problèmes en écologie pour sa vie d'adulte L'école a quand même le rôle de donner les outils puis les enfants s'adaptent bien sûr à la vie plus tard
Catégorie 2 **Effet du savoir en milieu de travail**	On les prend (les individus) avec la formation qu'ils ont et comme ils arrivent: avec leurs lacunes ou non	Peut-être que si les ingénieurs avaient travaillé davantage en équipe lorsqu'ils étaient jeunes ils pourraient être plus aptes à partager des idées puis de prendre le temps d'écouter les autres et non pas de croire qu'ils possèdent tout le savoir dans leur "valise" La géométrie est la base d'une certaine organisation spatiale (volume dimension) i.e. tout l'aspect maths-physique L'adulte en formation doit posséder ces notions même le mécanicien a besoin de ces notions dans son travail C'est essentiel Si l'enseignant n'a pas réussi à faire passer sa matière qu'on ne me dise pas que cette notion est mal utilisée dans l'entreprise Il n'a pas fait sa "job" Tôt ou tard plusieurs individus changent d'orientation une fois rendus sur le marché du travail On remarque souvent que vers l'âge de 40 ans les gens ont besoin d'apporter des changements et de changer d'orientation
Catégorie 3 **Réinvestissement**	Les habiletés à travailler en groupe communication interpersonnelle sont développées à la maison et à l'école également Ça se fait aux deux endroits sous des modes différents	Ces notions en écologie sont tout à fait réutilisables dans le futur Juste la notion de "santé-sécurité" par exemple c'est important Donne une prise de conscience qui est difficile à faire autrement ou plus tard

(suite page suivante)

TABLEAU 18 *(suite)*

		Conscientisation de la pollution par le bruit par exemple Je pense que les notions de base en maths qu'on a apprises à l'école on s'en sert tous les jours dans le milieu de travail Ne serait-ce que pour faire des inventaires
Catégorie 4 **Préparation et son format**	Je me demande souvent pourquoi moi qui ai la même formation qu'un autre gars qui a étudié en même temps que moi... Moi j'ai continué mes études à l'université j'ai enseigné j'ai toujours avancé pourquoi eux autres travaillent-ils toujours comme mécanicien chez Air Canada Quelle différence qu'il y a entre nous deux? Pourtant on a eu la même formation au niveau primaire secondaire collégial C'est quoi la différence entre les deux C'est peut-être au niveau familial où les relations avec les parents permettaient une certaine formation ou une certaine curiosité de toujours vouloir aller plus loin Peut-être que je l'avais en-dedans de moi je ne sais pas Elle (la famille) le fait peut-être sans s'en rendre compte Quand on vit dans une famille on a déjà des interrelations avec les autres membres: on n'a pas le choix que de faire sa place et de cheminer à l'intérieur de ce groupe-là A l'école c'est la même chose, donc on est obligé de se faire une place Je pense qu'il y a moyen d'aller chercher autrement soit personnellement soit par le biais de la famille de notre milieu de travail de notre milieu amical Les amis nous on se pousse les uns les autres "bon bien combien tu gagnes?" Je pense qu'on se pousse toujours comme ça mais il y en a pour qui c'est pas important le chèque de paye qui rentre	L'acquisition de ces connaissances (écologie et géométrie) se fait dans une continuité au primaire secondaire collégial et en milieu universitaire

à l'école seront utiles sur le marché du travail. L'un d'entre eux voit aussi la nécessité d'entretenir ses habitudes et habiletés contractées pendant l'enfance lorsque l'individu est dans sa vie adulte. Il semble que les parents voient une certaine continuité entre ce qui se fait à l'école et leur action future et en particulier dans le milieu de travail, seule une adaptation sera nécessaire mais aucune rupture ou impossibilité n'est mentionnée.

Les interrogés du milieu de travail partant de l'idée que la famille et surtout l'école sont des lieux de préparation du jeune, conçoivent l'application future du savoir comme l'adaptation d'outils reçus à l'école en vue de la vie adulte. La relation entre cette préparation et le fonctionnement ultérieur dans la société est à la fois vue soit comme une conséquence directe, c'est-à-dire utilisation des outils, soit comme une conséquence indirecte dans laquelle l'individu doit faire un effort d'adaptation plutôt que de se resservir tel quel des savoirs accumulés pendant la formation. L'adaptation est d'autant plus requise qu'au cours de sa vie chaque individu peut trouver nécessaire de changer d'orientation. C'est pourquoi sont particulièrement valorisés le travail en groupe et les processus de communication. Ce qui coïncide assez bien avec l'évolution socio-économique actuelle, étant donné la mobilité plus importante dans les entreprises qui doivent très rapidement évoluer pour rester compétitives. La nécessité de prendre conscience du nombre de problèmes autour de la notion santé-sécurité s'avère difficile lorsque l'individu est engagé dans sa vie professionnelle, et semble beaucoup plus appropriée si cette conscientisation s'est faite dès le jeune âge.

L'un des interrogés questionne les différences individuelles et leur origine lorsque les formations sont identiques en milieu scolaire et que, cependant, le degré d'insertion dans le milieu de travail aboutit à des résultats tellement différents. S'agit-il ici du rôle que joue la famille dans la réceptivité qu'elle suscite, et qui conduit l'individu à un réinvestissement plus ou moins efficace du savoir lorsqu'il est dans le monde du travail, ou s'agit-il plutôt d'un caractère inné? Cette alternative de questionnement formellement faite par l'un des interrogés montre de plus l'importance de l'environnement social dans le mode d'insertion professionnelle, le climat dans lequel vit chacun étant plus ou moins stimulant pour atteindre les objectifs en particulier financiers.

Alors que l'idée de préparation est commune aux trois milieux, chacun d'eux la nuance. Pour les enseignants l'école est le lieu d'une préparation générale qui devra être approfondie plus tard, une fois faite l'insertion dans un milieu de travail spécifique. Pour la famille, il y a davantage un lien spécifique entre la préparation faite à l'école et le

milieu de travail, même si une certaine adaptation reste nécessaire. La famille vise aussi à travers cette préparation une amélioration du monde comme si le savoir était garant d'une certaine sagesse et d'un certain progrès, comme si le fait de travailler des savoirs particuliers assuraient leur utilisation future. Tous sont d'accords (les 3 milieux) avec la nécessité, au coeur de cette préparation, d'insister sur le travail d'équipe qui est par la suite central à l'adaptation de l'individu, aussi bien dans son environnement social que professionnel. Les participants du milieu de travail que nous avons interrogés seraient dans une position plus mitoyenne relativement aux parents et aux enseignants, la préparation étant plutôt perçue comme une base d'adaptation nécessaire à un monde du travail très mobile. Il s'agit d'une vision dans laquelle la continuité entre les trois milieux est indispensable. Certaines acquisitions doivent nécessairement se faire lorsque l'enfant est jeune pour assurer son adaptation en tant qu'adulte dans la sphère sociale.

En conclusion, relativement à ce thème, on peut discerner une convergence des trois milieux, mais les nuances que chacun apporte permettent de se questionner sur leur portée exacte quant à la coordination entre les trois milieux.

1.5. Inférences aux autres milieux

Voir TABLEAU 19 (pages 95 et 96): Résumé des synthèses des verbatims des enseignants pour la dimension inférences aux autres milieux.

Voir TABLEAU 20 (pages 97, 98, 99 et 100): Résumé des synthèses des verbatims des parents pour la dimension inférences aux autres milieux.

Voir TABLEAU 21 (pages 101, 102, 103 et 104): Résumé des synthèses des verbatims des intervenants du milieu de travail pour la dimension inférences aux autres milieux.

Voir TABLEAU 22 (pages 105 et 106): Synthèse des verbatims pour la dimension inférences entre les milieux scolaire, famille et de travail.

Quand ils parlent des deux autres milieux, les enseignants semblent se situer selon deux lignes différentes, une première dans laquelle ils assument eux-mêmes les différents rôles des trois milieux, c'est-à-dire comme professeur, parent et professionnel, ou bien une seconde ligne qui est celle plus extérieure et critique.

TABLEAU 19

RÉSUMÉ DES SYNTHÈSES DES VERBATIMS DES ENSEIGNANTS POUR LA DIMENSION INFÉRENCES AUX AUTRES MILIEUX

Famille	**A**	E1R2	Milieu familial n'est pas propice à l'apprentissage. Tout est trop vite, il n'y a pas de temps. Problèmes sociaux familles éclatées: un seul parent ne peut s'occuper de l'enfant qui a ses propres activités.
	B	E1R2	Milieu familial a ses propres problèmes.
		E3R2	Il y a des restrictions pour aborder, en milieu familial, certaines notions. Pour intégration il y a exigence que ce soit abordé par les parents plusieurs fois.
	C	E1R2	Les deux milieux participent à l'éducation de l'enfant mais, en fait, l'école est trop séparée du milieu familial et les parents dépassés par les programmes. Décalage des connaissances (parents à peine alphabétisés). Il y a donc problème à associer les parents à l'acte éducatif. Par ailleurs, école continue les premiers apprentissages faits à la maison.
		E3R2	Continuité pour former le citoyen entre école et famille. Il y a donc similitude de certains problèmes qui apparaissent dans les deux milieux. Relations entre les deux milieux doivent être claires, ouvertes, sans menace.
	D	E1R2	Constat de mode d'intervention différent dans chacun des modules.
		E3R2	Mise en valeur du mode de contact.
	E	E1R2	Spécificité des interventions en milieu familial. Implication des parents est réduite et le matériel devrait être en conséquence.
		E3R2	Matériel riche entraîne des connaissances particulières des parents.
Milieu de travail	**A**	E1R2	Les enseignants sont supposés faire le lien et assurer la continuité mais dans les faits discontinuité. Les entreprises sont plus axées sur réalisation à l'intérieur de l'entreprise, recyclage pour se valoriser (deux mondes travaillant plus pour chacun d'eux). Problème du système dont les conditions sont défavorables à l'insertion en milieu de travail: manque de ressources pour permettre l'avancement et pour l'individu s'adapter. Chômage, problème gestion main-d'oeuvre. Les études restent un choix personnel (bourse). Comme professeur, il peut y avoir des ressources professionnelles, perfectionnement, mais manque de réceptivité de la part des enseignants, formation y est embryonnaire.
		E3R2	Les exigences sont trop élevées. Les visées sont la rentabilité. Dans un secteur plus humaniste, il y a plus de contributions et de soutien.

(Suite page suivante)

TABLEAU 19 *(suite)*

Milieu de travail	**B**	E1R2	Capacité d'adaptation et acceptation "on ne peut pas toujours être gagnant", de faire des choix de ses échecs. Capacité de se remettre en question (stratégies, façon de vivre).
		E3R2	Entreprise commerciale, rentabilité, production et apport financier.
	C	E1R2	Formation donne des jeux, des activités qui les rendent conscients du milieu de travail. Jeux de rôles.
		E3R2	Individu ne prend pas le temps de s'adapter, exigences fortes des tâches, mobilisation trop forte d'énergie, il ne reste rien en dehors du travail.
3 milieux complémentarité		E1R2	La formation donne des jeux qui les rend conscients du milieu de travail.
		E3R2	Apprentissage doit se faire partout dès la maternelle, exigences imposées à l'enfant, rendement syndrome de la médaille. Continuité, rendement, production, pas de transition, pas de place à développer son imagination pour l'enfant.

FAMILLE
A = Conditions défavorables à l'apprentissage
B = Évaluation des apprentissages
C = Complémentarité
D = Critique du mode d'intervention des parents
E = Matériel pédagogique

MILIEU DE TRAVAIL
A = Formation en entreprise
B = Habiletés visées et requises en milieu de travail
C = Conséquences de la formation en milieu de travail

TABLEAU 20

RÉSUMÉ DES SYNTHÈSES DES VERBATIMS DES PARENTS POUR LA DIMENSION INFÉRENCES AUX AUTRES MILIEUX

École	A	P2R2	Il y a aussi l'environnement social qui peut être favorable à l'apprentissage.
		P4R2	C'est important que les notions soient apprises à un jeune âge et il faut que l'apprentissage continue même au niveau adulte, le travail de groupe, l'interaction aura des conséquences dans le milieu de travail.
	B	P1R1	Pense qu'il vaudrait mieux s'impliquer plus dans l'activité de l'enfant. Connaît des professeurs qui font des activités sous forme de jeu, ils interviennent d'une certaine façon puisqu'ils sont plus habitués. Certains professeurs sont ancrés dans leur façon de faire et peut-être que la nouveauté les dérange.
		P2R2	Il n'y a plus de barrière, de moins en moins entre les professeurs et les élèves, la méthode de l'école est bonne mais pas assez de règles, les enfants s'affirment et ils ont de la difficulté à suivre les règles.
		P4R2	Quelqu'un qui vit la journée longue à l'école et un autre qui vit à l'extérieur n'ont pas la même perception de la violence. On devrait resserrer les exigences à l'école pour permettre une meilleure insertion. Il existe une coupure au primaire et au secondaire, mais une autre bien plus importante et conséquente entre le secondaire et le milieu de travail. Les tâches sont utiles car elles arrivent à préparer l'enfant pour le monde extérieur. Il faut faire des améliorations côté psychologique.
	C	P1R1	C'est difficile de marier les activités éducatives de l'école avec celles qui peuvent se réaliser à la maison. À la maison c'est l'éducation tandis qu'à l'école c'est l'instruction, c'est deux choses très différentes. Je ne sais pas comment ça pourrait être intégré, mais effectivement cette intégration serait nécessaire. Il y aurait 50% des parents qui s'en balancent de leur implication dans le milieu scolaire. C'est les parents qui s'impliquent le plus dans l'école qui ont la chance de discuter ce qui se passe à l'école. Les profs sont habitués à chaque année de fonctionner avec des groupes différents, donc peut-être qu'ils auraient pu amener un intérêt plus prononcé qu'un parent.
		P2R2	Tâches réalisables en milieu familial, mais les parents subissent des contraintes par rapport à leur rythme de vie, mais il faut le faire. La famille est impliquée dans l'école, beaucoup de bénévoles, c'est pas toujours facile d'y entrer surtout quand c'est une grosse école. Implication dans les comités, la bibliothèque, essayent de prendre leur place mais difficile quelquefois, manque de communication. Les parents sont acceptés de plus en plus (parascolaires, projets futurs et même programme). Problème de violence soulevé plus par les parents que l'école. Les deux milieux informent les enfants pour l'aider à s'adapter dans son milieu.

(Suite page suivante)

TABLEAU 20 ***(suite)***

École	C	P2R2	Complémentarité au niveau de l'enseignement des valeurs, parents participent au projet éducatif, autres thèmes, réussite scolaire, plaisir d'apprendre, écologie. Important que les parents soient au courant du programme pour faire une suite à la maison, non exclusif à un des milieux. Il faut que si à l'école ils enseignent quelque chose il faut que les parents enseignent la même chose sinon les enfants où est-ce qu'ils se situent à travers tout ça? Les parents apprennent des choses aux enfants, l'école apprend et puis c'est la continuité.
		P3R2	Le rôle de la famille c'est d'amener l'enfant à se développer assez pour faire son entrée à l'école. En éducation ces connaissances ne sont pas deux choses différentes qui se font uniquement dans un milieu ou dans l'autre, on doit développer tout ça. L'école et la famille doivent travailler ensemble, pas défaire ce que l'autre fait. Le rôle de l'école à l'aide de la famille c'est d'amener l'enfant à se rendre sur le marché du travail, à s'intégrer socialement.
		P4R2	La discipline donnée à la maison et à l'école devrait être la même. La famille joue un rôle complémentaire à l'école. Les jeunes ont beaucoup trop de liberté dans les domaines de l'école et de la famille. La famille et l'école doivent se suivre, enseigner les mêmes idées et comportements.
	D	P1R1	Peut-être qu'un professeur saurait plus dire ce qu'il faut pour savoir diriger. Peut-être qu'un professeur aurait pu être plus technique sur la chose.
		P3R2	Plus de préparation puis en tant que parent on prépare rarement les activités qu'on donne, c'est plus spontané que le milieu scolaire où l'enseignant planifie ce qu'il va voir avec les enfants. Les enseignants se voient comme les détenteurs du savoir donc ils vont nécessairement transmettre un savoir au lieu de le faire acquérir par l'enfant. L'école est très déconnectée du marché du travail, l'école est une entité par elle-même, elle n'est pas connectée à rien d'autre et sans se préoccuper de ce qui se passe à l'extérieur.
Milieu de travail	A	P3R2	La formation en milieu de travail ça manque beaucoup. En formation devrait privilégier une approche non directive qui implique l'action de l'apprenant qui est toujours dans ce sens-là. Je pense qu'on est souvent trop dirigé dans le marché du travail, on n'est pas libre, on n'a pas la possibilité des essais et des erreurs. Milieu de travail peut offrir le soutien comme moyen d'adaptation et en le laissant maître de son apprentissage et sans lui imposer le laisser découvrir par lui-même. En formation les individus jugent beaucoup sans aller chercher ce qui a porté l'individu à agir de la sorte. Puis ils sont bien sélectifs, ils recherchent l'individu parfait sans penser qu'on peut former à ça, on devrait l'impliquer davantage à ce processus.

(Suite page suivante)

TABLEAU 20 *(suite)*

Milieu de travail	**A**	P4R2	L'apprentissage n'est pas propice en milieu de travail. Il faut que l'école soit à l'amorce du progrès parce que ce n'est pas l'entreprise qui va montrer à l'individu ce qu'il doit faire. L'individu n'a pas le choix, il faut qu'il suive l'évolution du milieu de travail.
	B	P1R1	La coopération est nécessaire dans le milieu de travail. Dans n'importe quel métier t'as besoin à un moment d'aller chercher un support.
		P2R2	Exigences ou habiletés requises de l'individu dans son milieu de travail faire ce qu'il a à faire. Il faut suivre les règles et ça dès le jeune âge. La discipline, pas être soldat mais il y a tellement de personnalité, c'est un problème sur la capacité de l'individu à s'adapter. Si ton patron te demande de faire ça, ben il faut que tu le fasses même si ça ne te tente pas. Les jeunes ont de la difficulté à se plier aux règles. Les moyens que l'enfant peut aller chercher pour s'adapter, par exemple le travail d'équipe.
		P3R2	Les attentes du milieu de travail, un minimum de connaissances, d'habiletés, d'attitudes. Le reste devient toujours réalisable si tu possèdes tout ça. L'individu n'a pas le temps de faire son propre apprentissage. Il faut que tu sois parfait et productif avec exigences imposées trop élevées.
		P4R2	Il faut que tu t'adaptes, la compagnie ne s'adaptera pas à toi. Les exigences demandées en milieu de travail et à l'école ne sont pas forcément les mêmes.
	C	P2R2	Les règles à suivre, si tu ne peux pas les accepter tu ne garderas pas ton job. Ils ont tellement changé les méthodes, avant c'était trop stricte. Après ça, pas assez stricte et puis là on essaye de faire un certain milieu dedans.
		P3R2	L'enfant utilise ces notions dans sa vie professionnelle.
		P4R2	L'adulte est là pour lui faire réaliser ce qui va se passer. Tu veux être autonome, indépendant, bien moi je te montre des conséquences de ce que c'est le monde du travail. Il faut que le responsable le mette au courant des méthodes utilisées.
Inférence 3 milieux		P1R1	Si tu as une bonne morale, le respect d'autrui, tu vas fonctionner assez bien dans ton milieu de travail, ou à la maison, ou à l'école.
		P2R2	La capacité de l'individu à s'adapter dans son milieu de travail ça part de l'école et la maison. La discipline ça se fait à la maison puis ça va se répéter à l'école et la même chose plus loin. École et famille préparent mieux l'enfant dans son milieu de travail. Il y a une continuité entre école, famille et milieu de travail.

(Suite page suivante)

TABLEAU 20 *(suite)*

Inférence 3 milieux		P3R2	Complémentarité des trois milieux. Pour s'adapter dans son milieu de travail, l'individu dispose de ses habitudes, habiletés, connaissances et attitudes qu'il a développées à la maison puis à l'école. C'est le fait qu'on est dans trois sphères une à côté de l'autre qui fait qu'il y a de l'inadaptation. On tient pas compte de l'autre puis tu arrives au bout et tu n'es pas outillé et tu deviens itinérant. On est trois bulles côte à côte et on ne se consulte pas d'une bulle à l'autre et que les méthodes employées font pas partie d'un continuum. Ça se trouve sur le même chemin. Ça se fait par étapes d'un milieu à l'autre, mais c'est bien déconnecté. Trois bulles.qui se touchent alors que je voudrais que ça soit inclus l'un dans l'autre. Une étape devrait t'amener à l'autre. Ce qui est c'est que la famille voit son rôle comme ici et maintenant. Elle ne tend pas à faire acquérir des choses pour l'avenir, elle le voit comme si c'est aujourd'hui uniquement. Chaque milieu ne connaît pas les attentes des autres milieux. Il faudrait qu'on ait des objectifs de société pour assurer une certaine forme de continuité. Il faudrait qu'on ait dans les trois milieux les mêmes préoccupations. Chaque milieu devrait se réajuster quant à ses attentes envers l'enfant.
		P4R2	Il y a des notions qui se perdent en cours de route, école, milieu de travail; la famille, l'école se doivent de former l'enfant pour le préparer au milieu du travail. Les milieux scolaire et familial ne préparent pas adéquatement l'individu au milieu de travail.

ÉCOLE
A = Conditions défavorables à l'apprentissage
B = Évaluation des apprentissages
C = Complémentarité
D = Critique du mode d'intervention des parents

MILIEU DE TRAVAIL
A = Formation entreprise
B = Habiletés requises
C = Conséquences de la formation

TABLEAU 21

RÉSUMÉ DES SYNTHÈSES DES VERBATIMS DES INTERVENANTS DU MILIEU DE TRAVAIL POUR LA DIMENSION INFÉRENCES AUX AUTRES MILIEUX

Dimension scolaire	**B**	MT1R2	L'école possède des compétences que la famille ne possède pas au niveau de l'enseignement des valeurs sociales.
		MT2R2	Au primaire, l'enfant apprend des notions de base. Au niveau secondaire il commence à articuler ces notions et on peut même remarquer qu'il commence à se prendre en charge parce qu'il prend position vis-à-vis des parents. Donc, l'enfant est amené à faire un choix entre ce qui est dit à l'école et puis ce qui est dit à la maison. On pourrait faire une différence entre le niveau collégial et le diplôme d'études secondaires. Au niveau primaire et secondaire, on y va dans le plus large possible pour qu'éventuellement il puisse faire des choix.
	D	MT1R2	L'intervention de l'enseignant est différente du parent parce que le contexte familial est bien différent de celui de l'école. Les professeurs en milieu scolaire me semblent prendre quelque chose d'intermédiaire entre les deux modes, c'est-à-dire essayer de les faire participer mais tout en limitant quand même la participation pour que la discipline règne dans la classe. D'après moi, c'est ce que j'ai pu constater.
		MT2R2	Les enseignants, de façon générale, adoptent davantage un enseignement "ouvert" en comparaison aux méthodes traditionnelles et directives. En milieu scolaire le "code de vie" implanté dans les écoles, aide les enfants à pouvoir mieux fonctionner entre eux. Je reconnais une pleine compétence à l'école de pouvoir coordonner tous les jeunes. L'école a définitivement des compétences particulières à ce niveau. Dans les années 70, c'était l'ancien système. L'enseignement était beaucoup plus académique et traditionnel. Il y a une évolution du système. L'école s'adresse particulièrement à des gens qui sont visuels, parce que ceux qui sont auditifs, sont généralement moins intéressés.
	E	MT2R2	L'école est là pour montrer à l'enfant des options, sans demander ou exiger des choix. Une erreur c'est peut-être d'avoir à choisir. Je ne suis pas certain que je demanderais à l'école de faire des tentatives de ce qui pourrait être bon pour l'entreprise. Je préfère qu'il y ait un certain délai, qu'il y ait un mécanisme en formation professionnelle qui puisse alimenter les entreprises, puis leur fournir l'aide au moment convenu. La complémentarité, j'ai l'impression que l'école, on devrait les laisser aller un petit peu plus. L'école a compris que l'enfant ne pouvait pas performer dans une matière s'il n'était pas heureux à l'école et puis le parent il est peut-être beaucoup plus distant de tout ça. Le rôle de l'école est de former l'individu dans un domaine et l'aider à identifier ses ambitions personnelles.

(Suite page suivante)

TABLEAU 21 ***(suite)***

Dimension familiale	**A**	MT2R2	Le jeu en famille est une bonne façon de se retrouver tous en famille. C'est important de faire des jeux qui ne demandent pas trop d'instruction. Les enfants apprennent beaucoup de cette façon-là. Il faut les laisser parler et s'exprimer dans un climat de détente. Quand tu fais un jeu à la maison avec tes enfants, c'est pour te détendre dans ton rôle parental. C'est important la relaxation, la détente et le rire.
	B	MT1R2	Je pense que les parents font différentes activités d'apprentissage avec leurs enfants en milieu familial, peut-être pas autant qu'ils le voudraient mais ils le font.
		MT2R2	C'est évident que la vie ne s'arrête pas à l'école. L'apprentissage se fait dans plusieurs lieux: à l'arèna, dans les gymnases... L'enfant ne s'arrête pas d'apprendre et de jouer parce que le parent n'est pas disponible. À la maison, comme le temps passé devant la télévision devient de plus en plus important, le parent doit s'intégrer dans les activités de jeux de leurs enfants et participer. Les parents, actuellement, véhiculent les anciennes valeurs. Alors si l'influence des parents est plus grande que celle de l'école, les enfants vont développer des valeurs complètement "dépassées" ou "déconnectées".
	C	MT1R2	C'est vu différemment, l'optique est différente, mais les concepts restent les mêmes. Le concept de rue, de piste cyclable, tout ça, on le voit avec nos enfants mais c'est important que l'école reprenne ça, de le situer dans un autre contexte peut-être, dans le contexte des transports, peut-être plus schématisé, dans un cadre plus rigide. Je pense que c'est le rôle des deux de toucher à ça. Nous on se promène en auto, on la voit la piste cyclable; en classe c'est difficile... Je pense qu'on a un bout de chemin à faire et que l'école a son bout de chemin à faire aussi. Je verrais plus le parent au niveau du contact avec la réalité, identifier les concepts, puis l'école plus au niveau de l'organisation de ces concepts-là. Une fois que le parent a défini c'est quoi une rue, c'est quoi un autobus... c'est à l'école de dire ça c'est un système qu'on va appeler les transports.
		MT2R2	Discontinuité et rupture entre la famille (rôle parental) et le milieu de travail (et l'avancement). La famille passe des limites. L'individu qui veut avancer et qui veut réussir doit moins se préoccuper de sa famille. Il peut faire un choix, la carrière ou la famille. Les conditions de travail peuvent exiger pour l'individu de faire des heures supplémentaires.
	D	MT1R2	Je pense que les parents sont sensibilisés au fait qu'ils doivent faire des activités avec leurs enfants à la maison davantage orientés sur l'échange (parent-enfant), bonne communication. Les enfants exigent des parents des justifications.

(Suite page suivante)

TABLEAU 21 *(suite)*

Dimension familiale	**D**	MT1R2	En rapport à ces notions (jugement moral), je ne vois pas le parent commencer à faire des sketches puis demander à l'enfant d'inventer une histoire. Ce qui arrive très souvent, c'est que l'enfant va faire un dessin et le parent va lui demander ce que ça représente, ce qui va se passer après, puis là faire raconter l'histoire comme ça. Le parent n'a pas le temps de faire comme l'intervenant de la première version (jugement moral), mais il essaie de ne pas faire comme le 2e (sketch excathedra parent écologie). Donc le parent se situe quelque part entre les deux. Les parents actuels font plus que nos parents. Autrefois, il n'y avait pas d'explications, pas de compréhension. C'était vraiment: Tu arrives de l'école, tu fais tes devoirs et tu vas jouer dehors, tu ne me déranges pas, je lis mon journal.
		MT2R2	J'ai un penchant pour les pères qui essaient de développer des activités de jeux avec leurs enfants et qui essaient d'être près de leurs enfants. Dans leur façon d'intervenir, les parents sont souvent très exigeants et mettent souvent beaucoup de pression sur les enfants. Les valeurs des parents se démarquent beaucoup plus à ce niveau.
	E	MT1R2	Aujourd'hui, surtout quand les deux parents travaillent, je pense que le temps qu'on passe avec nos enfants est encore plus important et les parents sont conscients qu'ils ont une partie de l'apprentissage de la vie à faire auprès de leurs enfants. La famille devient de plus en plus responsabilisée par rapport à la transmission des connaissances de base (jugement moral, éducation). Mais ces notions sont souvent abordées superficiellement en milieu familial.
		MT2R2	Le parent inciterait l'enfant à aller à l'école pour qu'il réussisse ce qu'il n'a pas lui-même réussi, en espérant que l'école va changer son comportement pour qu'il soit parfait, parfait dans le sens de la performance. Le parent serait, selon moi, davantage poussé sur le résultat et la performance. Le parent va toujours être là pour aller juger l'école. Si on lui laisse trop de pouvoir, c'est évident qu'il n'a pas la compétence pédagogique pour toujours juger ce qui se passe en classe. Donc, sur cet aspect-là, il faut quand même donner un petit peu de temps, un petit peu de latitude à l'école.
	F	MT2R2	Problèmes liés à la continuité des deux milieux. L'employé doit toujours s'adapter aux exigences de l'entreprise. Il doit s'adapter aux conditions de travail qui lui sont imposées. Ces conditions ne sont pas nécessairement les mêmes que celles qui ont été apprises à l'école. Le processus d'adaptation à une tâche spécifique se ferait à partir de l'expérience que l'individu peut acquérir dans le milieu de travail et non pas uniquement au niveau de la formation de base académique. Il y a toujours deux mondes différents entre ces deux milieux. Le processus d'adaptation est un élément essentiel de la continuité entre la formation académique et le milieu de travail. Il se fait dans un continuum de carrière. Il semble exister une rupture entre ce qui se passe à l'école et la réalité de l'entreprise.

(Suite page suivante)

TABLEAU 21 *(suite)*

Dimension famille	**E**	MT2R2	L'entreprise a des exigences qui sont basées davantage sur l'expérience que l'individu peut acquérir au niveau de l'entreprise pour répondre à ces exigences. La formation professionnelle serait nécessaire pour faire le pont entre l'école et le milieu de travail. Elle doit se faire de façon continue. Il y a toujours continuité de changement, continuité d'adaptation et lieu de changement. Tout évolue et puis il faut entrer dans la machine.
3 milieux complémentarité		MT1R2	Je pense que la famille, l'école et le milieu de travail doivent développer des habiletés de travail en groupe, communication, relations interpersonnelles.
		MT2R2	La rupture est dans le système en général et non pas dans les notions transmises ou les savoirs. Plusieurs individus décrochent du système scolaire parce qu'ils n'aiment pas le système dans lequel ils fonctionnent. Oui, il y a rupture dans les méthodes, mais pas dans ce que les jeunes apprennent. Il y a une distinction à faire entre le contenu, le mode d'apprentissage des individus puis le mode d'intervention de ceux qui sont supposés aider les gens.

DIMENSION SCOLAIRE
B = Évaluation des apprentissages
D = Mode d'intervention
E = Attribution: rôle de l'école

DIMENSION FAMILIALE
A = Conditions favorables à l'apprentissage
B = Évaluation des apprentissages
C = Complémentarité famile-école: lien d'apprentissage
D = Mode d'intervention parent
E = Rôle de la famille dans processus d'apprentissage (attribution)
F = Problèmes liés à la continuité des 2 milieux

TABLEAU 22

SYNTHÈSE DES VERBATIMS POUR LA DIMENSION INFÉRENCES ENTRE LES MILIEUX SCOLAIRE, FAMILLE ET DE TRAVAIL

Ce que pen e...	L'ÉCOLE	LA FAMILLE	LE MILIEU DE TRAVAIL
DE L'ÉCOLE		Distinction du fonctionnement de l'école Le professeur intervient en vertu d'habitudes Il est plus technique et prépare ses activités la nouveauté pourrait déranger Enseignants se voient comme détenteurs du savoir Le transmettre plutôt que de le faire acquérir Moins de barrière entre enseignants et élèves mais ceux-ci ont des difficultés à suivre des règles Même si l'école prépare au milieu de travail il y a des coupures successives entre chaque milieu scolaire et ensuite du milieu de travail École est l'instruction Parents pas toujours participatifs à l'école et pas toujours intégrés au projet éducatif Complémentarité suite à la maison École déconnectée du marché du travail	Du général au spécifique Participation modulée par discipline en général Les enseignants utilisent un mode d'intervention plus ouvert Compétence de l'école pour que les enfants apprennent à fonctionner entre eux Évolution du système École offre des options et l'enfant aura à choisir Pas certain qu'elle doit tenir compte des exigences des entreprises
DE LA FAMILLE	Conditions très difficiles pour apprentissage Difficulté propre au milieu Réduit la possibilité d'aborder différentes notions Nécessité d'une continuité entre les deux milieux mais difficultés réduisent les possibilités École continue les premiers apprentissages pour cela les relations doivent être sans menace Il y a différents modes d'intervention dans chacun des deux milieux		Activité ludique mais pas instruction Importance climat détente Parents ont anciennes valeurs Risque que l'enfant soit déconnecté Concepts sont d'abord abordés par la famille et vus ensuite en détail dans l'école Discontinuité entre famille et milieu de travail Les parents s'impliquent plus qu'autrefois sont plus près de leurs enfants exigeants et visent aussi la performance à l'école

(Suite page suivante)

TABLEAU 22 ***(suite)***

Ce que pense...	L'ÉCOLE	LA FAMILLE	LE MILIEU DE TRAVAIL
DU MILIEU DE TRAVAIL	Discontinuité exigences trop élevées visées la rentabilité et les conditions sont dévavorables (chômage manque de ressources pour recyclage etc. Évolution reste un choix purement personnel Acceptation de faire des choix et d'avoir des échecs	Formation réduite en milieu de travail et souvent dans un style très directif Milieu de travail recherche l'individu idéal Le droit à l'erreur est réduit Apprentissage à l'école amorcé qui trouve son prolongement dans l'entreprise Choix réduit de l'individu dans l'entreprise Coopération suivie des règles sont importantes en milieu de travail Réfère à la nécessité de la capacité de s'adapter Exigences très élevées productif	
DES RELATIONS DES TROIS MILIEUX	Formation prépare à l'insertion au milieu de travail et dès la maternelle problème du développement de l'enfant en opposition avec la quête de la rentabilité	Qualités de base sont requises pour fonctionner dans les trois milieux et l'adaptation est centrale se développant à l'école et en famille Discipline aussi École famille préparent au milieu de travail Il y a donc complémentarité des trois milieux Cependant le fonctionnement des trois milieux en trois sphères juxtaposées ce qui produit l'inadaptation Étapes de milieu à milieu et acquisition devrait être en conséquence du futur Les trois milieux devraient avoir les mêmes préoccupations vis-à-vis de l'enfant	Les trois milieux doivent développer des habiletés à fonctionner en groupe Existence de ruptures dans le système en général et non au niveau des contenus ou de la façon de les aborder Continuité entre les milieux par adaptation pour passer de la formation académique à professionnelle Entreprise a des exigences qui ne sont pas les mêmes qu'à l'école en particulier et même en milieu familial

Par rapport à la famille, ils tracent dans un premier temps les difficultés devant lesquelles ce milieu en pleine évolution se trouve, ce qui réduit considérablement les possibilités d'apprentissage de l'enfant. En fait, les parents ne peuvent pas tout faire, trop bousculés il ne leur reste pas assez de temps pour assumer cette autre partie de leur tâche, surtout avec l'éclatement des familles. De plus, certaines notions ne peuvent être abordées facilement en milieu familial. Les difficultés majeures à une continuité des deux milieux résident dans le fait que l'école est très séparée de la famille, les parents se sentant complètement dépassés par les programmes dans lesquels ils ne peuvent se retrouver, de sorte que l'on est loin des relations souhaitables.

Par rapport au milieu de travail, deux positions émergent. L'une focalisée sur l'idée que ce milieu est en discontinuité avec l'école à cause des finalités qui lui sont propres, alors que l'école devrait viser à développer l'enfant, son imagination; au contraire, le milieu de travail est l'univers de la rentabilité avec des exigences très élevées, de sorte que la dépense d'énergie est considérable et qu'il ne reste aucune possibilité pour l'individu de se retrouver hors du travail. De l'autre côté, l'interrogé insiste davantage sur les conditions générales dans la société qui limitent les possibilités de recyclage et de formation et sur le manque de réceptivité des personnels, car pour lui ce sont les capacités d'adaptation qui devraient être visées. Il focalise sa conception du milieu de travail autour de la formation et du recyclage qui sont contrecarrés particulièrement dans son domaine, l'enseignement.

Les parents font une distinction entre leur fonctionnement et celui des enseignants. Ces derniers interviennent sur la base d'habitudes et même quelquefois celles-ci sont tellement ancrées que la nouveauté leur fait peur. Ils ont l'avantage, par rapport aux parents, de pouvoir intervenir d'une manière beaucoup plus technique et de préparer leurs interventions à l'avance. Dans leurs interventions, ils ont minimisé les barrières traditionnelles qu'il y avait entre eux et les élèves, ce qui a pour conséquence extrême de produire chez les enfants des difficultés à suivre les règles. Pour certains parents, l'enseignant se voit comme le détenteur du savoir, ce qui le porte à transmettre ce savoir plutôt que de le faire produire.

L'idée de préparation au futur revient chez la plupart des interrogés, les premières étapes scolaires et à la maison étant perçues comme préparatoires ultimement au milieu de travail. Cependant, l'un d'eux mentionne l'existence de coupures qui apparaissent à la fin du primaire, puis ensuite du secondaire, avec les étapes qui suivent. L'école, milieu privilégié de l'instruction, serait cependant déconnectée du milieu de

travail. D'une part les parents ne participent que très partiellement à la vie de l'école, leur intérêt étant souvent réduit, mais d'autre part ils ne sont pas toujours acceptés dans l'école, leur intégration pouvant être très difficile, même si leur participation semble pouvoir se faire à travers le projet éducatif.

En ce qui concerne le milieu de travail, le parent ne voit pas qu'y soit favorisé un processus de formation en tant que tel et, dans le cas où ce processus est invoqué, il s'agit beaucoup plus d'identifier la directivité de l'intervention. Le milieu de travail est directif aussi indépendamment de la formation, étant donné que les exigences y sont très élevées et quelquefois même exigeant l'idéal, le droit à l'erreur n'y est pas reconnu. Finalement, les parents soulignent que la visée centrale de ce milieu est la productivité, ce qui entraîne une réduction considérable des choix possibles des individus dans l'entreprise. L'individu est donc sensé **s'adapter** aux règles de l'entreprise, et c'est par le biais de l'école qu'il doit se préparer à acquérir les habiletés de base, les attitudes et les connaissance indispensables.

Alors que les parents considèrent la complémentarité des trois milieux comme étant absolument nécessaire, il ressort de leur discours une marge entre l'idéal et la réalité qui serait davantage conçue comme trois sphères séparées les unes des autres, sans continuité. De plus, chacune de ces sphères n'assure aucune préparation pour celle qui suit, ce qui a pour conséquences l'inadaptation des individus dans l'ensemble du système. C'est, entre autres, en raison d'une telle situation qu'ils insistent sur la nécessité de l'adaptation des individus comme qualité à développer ce qui est central, pour assurer à ces derniers l'insertion réussie en milieu de travail.

Lorsque les interrogés du milieu de travail s'intéressent aux deux autres milieux, ils les voient dans un rapport particulier où chaque milieu fonctionne de façon propre, différente de l'autre, ce qui place l'enfant devant la nécessité de faire ses choix. Pour eux, l'école favorise une certaine discipline tout en restant ouverte et procède du général au particulier, ce dernier étant surtout atteint lors de la sortie du Cégep, puisque la formation spécifique à une profession est alors le résultat de l'éducation de cette période. Cette perspective, qui prévaut à l'école et dans laquelle il y a apprentissage à fonctionner ensemble, est récente, car plus tôt seul l'académique était visé dans les approches traditionnelles. L'un des interrogés met en garde contre une préparation qui répondrait directement à l'entreprise, il préfère qu'il y ait un certain "délai" entre les deux; en fait, c'est impliquer que la formation scolaire offre une formation ouverte dans laquelle l'enfant pourra lui-même faire ses choix. Au contraire, dans la formation professionnelle, sorte de pont entre école et travail, c'est à partir des choix qui sont faits en vue

d'apporter les compétences et exigences spécifiques demandées par l'entreprise. L'expérience aurait à compléter une telle entreprise pour permettre à l'employé de s'adapter adéquatement aux conditions qui lui sont faites, car le monde scolaire et celui du travail sont très différents, mais cette adaptation serait le garant de la continuité entre les milieux. Quand il s'agit de considérer le rôle de la famille, plus qu'un apprentissage académique, ce sont les conditions et le climat offerts à l'enfant qui sont importants. En fait, il s'agit de favoriser le plus possible l'apprentissage plutôt que de dispenser une instruction, car les parents fonctionnent plus à partir "d'anciennes valeurs".

Pour les interrogés, l'apprentissage se fait partout et à tous moments et l'influence de l'école pourrait éviter que les enfants soient "déconnectés", si "les anciennes valeurs des parents" dominent trop. Par ailleurs, le rôle de la famille est d'initier dans la vie de tous les jours certains concepts qui seront repris et approfondis par l'école en continuité et complémentarité. Dans ses rapports avec le milieu de travail, la famill rencontre des difficultés, car les exigences de carrière peuvent contrecarrer un climat harmonieux en milieu familial. Ce climat est aujourd'hui bien différent puisque les parents essaient d'être plus près de leurs enfants, quoiqu'ils soient très exigeants, compte tenu de leurs valeurs. Responsabilisés par rapport à la transmission des connaissances de base, les parents ne peuvent, faute de temps, s'acquitter de ce travail de transmission que superficiellement.

Finalement, il semble que dans le milieu de travail, lorqu'il s'agit de jeter un regard sur la famille, on ne peut se départir de sa position ambiguë qui est aussi celle des parents et que des contradictions surgissent forcément. D'une part, la famille semble moins rigide et semble jouer un rôle important dans la constitution du climat; mais, par ailleurs, l'amoindrissement de son rôle dans une société en pleine évolution la replace sous l'emprise "d'anciennes valeurs" qui handicaperaient considérablement le processus d'adaptation dans lequel l'enfant doit s'inscrire pour être capable d'évoluer dans la société. D'autre part le parent voudrait que son enfant réalise tous ses rêves avortés, le terme utilisé est "qu'il soit parfait", que ses performances à l'école soient parfaites, car le parent pour juger des progrès de son enfant se centre sur sa performance. Finalement, les interrogés suggèrent qu'il pourrait y avoir des ruptures entre les trois milieux et ce serait le fait des systèmes (scolaire, familial, de l'entreprise), plutôt que dans les savoirs eux-mêmes ou dans les méthodes pour les aborder.

En résumé lorsque l'on considère les discours des trois milieux, les uns sur les autres, et sur les relations qu'ils ont entre eux, il transparaît très nettement une certaine réserve et chacun attribue à l'autre des

exigences et une certaine fermeture par rapport aux autres milieux. Ainsi la famille considère qu'il lui est difficile de collaborer avec l'école, car les réticences y sont encore fortes, le milieu scolaire voit des difficultés inhérentes au degré de formation, mais aussi de compétences, car les programmes scolaires sont de plus en plus complexes et les enseignants eux-mêmes s'y retrouvent quelquefois difficilement. Le milieu de travail qui est à distance, et plus préoccupé de performances spécifiques, considère avoir des difficultés quand il s'agit que famille, école et entreprise harmonisent leurs interactions, car d'un côté la formation générale n'est pas de ieur ressort et d'un autre côté, si un employé décide de gravir les échelons de l'entreprise, cela peut être au détriment du climat familial. Dans les deux cas il y a mise à distance, de sorte que le système actuel pose de nombreux problèmes. Tous, cependant, s'accordent pour souligner que l'enfant dans son parcours de la famille à l'entreprise, en passant par l'école, doit s'adapter en transformant sa formation générale pour répondre plus spécifiquement à la demande de l'entreprise. Cependant, chaque milieu apporte ses propres normes. Dans le cas de l'école, en soulignant la contradiction entre la visée de l'école qui est la personne et dans le milieu de travail la performance. Dans le cas de la famille, en insistant sur le fonctionnement isolé des trois milieux en sphères plutôt juxtaposées et, finalement, dans le milieu de travail en reconnaissant les disharmonies qui existent dans le système actuel.

L'analyse globale des entrevues menées auprès des trois milieux a mis en évidence une sorte de glissement des discours vers l'intervention comme si celle-ci était centrale et permettait en périphérie de mieux exprimer ce que chaque intervenant pense, relativement à différents autres concepts (savoir, apprentissage), l'intervention étant comme un passage obligé. Afin de mieux circonscrire ce glissement, une analyse de la répartition des unités, suivant chacune des dimensions et suivant les intervenants, permet d'en décrire les différents aspects (voir les deux tableaux 23a et 23b qui montrent cette distribution, suivant les deux types d'entrevue). Ces tableaux montrent effectivement un glissement important en ce qui concerne les questions portant sur la dimension savoir et qui entraîne des réponses dans la dimension intervention pour les enseignants, ce qui est moindrement le cas pour les parents et le milieu de travail, lequel glisse davantage vers des réponses relatives à l'apprentissage. Dans le cas de questions reliées à l'apprentissage, les réponses se déportent aussi vers l'intervention, mais c'est moindrement le cas pour les parents et ce n'est pas le cas pour le milieu de travail qui lui, au contraire, se déporte alors vers le savoir.

TABLEAU 23

a)

DISTRIBUTION DES UNITÉS %

Entrevue R_1 ENSEIGNANTS (E) PARENTS (P)

Thème de la question	Thème de la réponse							
	Savoirs		Apprentissage		Intervention		Apprentissages futurs	
	E	P	E	P	E	P	E	P
Savoirs	23,67	35,00	21,67	30,00	47,33	27,00	7,33	8,00
Apprentissage	9,67	2,00	55,67	84,00	31,67	10,00	3,00	4,00
Interventions	0,00	11,00	11,33	6,00	88,67	83,00	0,00	0,00

b)

DISTRIBUTION DES UNITÉS %

Entrevue R_2 ENSEIGNANTS (E) PARENTS (P) MILIEU DE TRAVAIL (MT)

Thème de la question	Thème de la réponse											
	Savoirs			Apprentissage			Intervention			Apprentissages futurs		
	E	P	MT	E	P	MT	E	P	MT	E	P	MT
Savoirs	27,00	39,00	17,50	21,50	13,00	30,50	48,00	45,00	42,50	3,50	3,33	9,50
Apprentissage	27,00	8,00	38,50	44,00	46,33	37,00	45,50	27,33	12,50	1,50	18,00	12,00
Interventions	3,50	6,00	12,00	33,50	25,67	27,50	56,50	31,67	58,50	6,50	36,67	2,00

Il va sans dire que ces glissements pourraient refléter, chez les enseignants, une vision dans laquelle leur intervention est centrale. Ils tendent à réfléchir à partir d'elle, mais aussi, dans leur cas, on pourrait penser qu'elle est le reflet d'une option plus actuelle du métier d'enseignant. Quel est le rôle joué par les options actuelles véhiculées dans la formation des enseignants et les discours véhiculés dans le système scolaire? Par ailleurs, pourquoi les intervenants du milieu de travail tendent-ils à échanger les réponses entre les dimensions savoir et apprentissage? La distinction entre ces deux concepts n'est peut-être pas aisée et le milieu du travail les conçoit plus dans une totalité dans laquelle les deux concepts seraient plus ou moins interchangeables, car ce qui compte pour l'entreprise, c'est évidemment le produit, les

compétences, la performance et, dans ce cas, les distinctions se font beaucoup moins. D'autres interprétations sont aussi à envisager, mais à cette étape du travail et compte tenu des restrictions liées aux limites de cette étude préliminaire, il nous semble nécessaire de nous interroger sur les méthodes utilisées, en quoi l'entrevue, son protocole, l'analyse pourraient avoir fait intervenir un éventuel glissement, quelle est dans tous les cas la portée de tels glissements quand il s'agit d'une analyse des représentations. Sont-ils un incident ou dans chaque milieu correspondent-ils vraiment à l'émergence d'un mode particulier d'expression reflétant une certaine vision de la situation éducative? Par ailleurs, les différentes descriptions obtenues à partir de l'analyse du corpus montrent des distances entre les trois milieux qui sont plus ou moins importantes suivant les dimensions et catégories considérées. Chaque groupe, d'une manière ou d'une autre, fait allusion aux différences qui les séparent et quelquefois même à l'isolement des sphères juxtaposées, mais tous visent une complémentarité sans que l'on puisse exactement en définir les contours, étant donné que les discours flottent entre le constat sévère qui filtre de temps à autre et l'idéal qu'il y aurait à viser. Mais comment réconcilier une vision d'une formation plutôt humaniste de la personne (enseignant) avec une vision dans laquelle la performance devrait être importante (les parents) et un modèle où, pour répondre aux exigences toujours renouvelées des entreprises, chaque employé doit avoir la capacité d'adaptation la plus grande, ce qui n'appartient pas en tant que telle à la formation générale que devrait viser le milieu scolaire (milieu de travail). Sans qu'il y ait contradiction, il n'y a pas forcément relation et compréhension entre ces visions et c'est probablement ce qui serait à approfondir dans une recherche plus large. Ces questionnements sont en fait des instruments de travail pour aborder une étude qui permettrait d'approfondir les modes de relations qui s'établissent suivant différentes circonstances entre les trois milieux.

CONCLUSIONS

et

RECOMMANDATIONS

Cette étude préliminaire nous a permis d'analyser le contenu des discours des intervenants des trois milieux considérés. Les premières interprétations que nous pouvons en faire permettent d'établir des pistes de recherche, de montrer la pertinence et l'intérêt de telles investigations, la faisabilité de tels projets et, finalement, les délimitations des démarches grâce aux correctifs qui auront été établis à partir de cette première étude. De plus, les résultats de ces premières analyses ne sont que partiels puisque d'autres analyses sont en cours. En effet, nous poursuivons l'interprétation de ces premières données pour voir comment s'en dégage la structuration des représentations sociales de ces divers milieux et comment celles-ci interviennent dans les modes de relations que ces milieux entretiennent entre eux. En ce qui concerne les pratiques des enseignants et des parents, les situations éducatives qui ont été filmées sont aussi actuellement objet d'analyse afin de montrer les traits dominants concernant les trois dimensions-clés de l'action éducative, qui avaient été identifiées lors de la présentation du projet. Finalement, le premier effort de concertation que nous avons tenté avec les trois milieux, lors d'une réunion délibérante, fait l'objet d'une analyse de contenu qui pourra apporter quelque lumière supplémentaire sur le développement éventuel de programmation ou de concertation dans le sens de l'élaboration des programmes.

Cependant, le corps du projet reste centré autour des discours des intervenants des trois milieux, et c'est pour cela que leur analyse se limite à une analyse thématique descriptive qui constitue la majorité de ce rapport en raison du laps de temps particulièrement court dont nous disposions, la recherche ayant débuté en janvier 1991. De plus, il est important de rappeler que l'ensemble des interprétations qui sont ici condensées ne sont relatives qu'à une population très restreinte, puisqu'il s'agit de 3 à 4 individus par milieu, de sorte que les conclusions sont indicatives et davantage des outils pour structurer une investigation plus large et pour analyser les différentes limites méthodologiques qui y sont associées. Ces limites se retrouvent aussi avec les protocoles puisque, à la lumière des présentes conclusions, l'ensemble des protocoles des entrevues devrait être révisé et corrigé. Ce sont donc essentiellement les pistes de recherche qui se dessinent que nous pourrons retenir, quoique certaines interprétations convergent fortement vers certaines des positions théoriques que nous avons présentées en début de projet.

Dans un premier temps, nous chercherons à mettre en valeur les similitudes, les divergences et les contradictions qui se dégagent des analyses des discours des intervenants de chaque milieu. Puis, dans un second temps, nous aborderons une réflexion sur la méthodologie utilisée afin d'en évaluer sa portée et d'élaborer les correctifs nécessaires pour une étude plus large.

Dans les trois milieux considérés, le rôle de l'interaction est abordé à différents niveaux. Quand il s'agit du savoir, l'interaction est un moyen qui lui donne accès, comme d'ailleurs les dires des quelques intervenants le laissent voir: «partir du vécu, de la réalité de l'enfant», etc. Le savoir est conçu par tous dans une sorte de hiérarchisation issue des programmes scolaires, ce qui sert de justification en soi à cette organisation du savoir qui reconnaît implicitement les étapes développementales de l'enfant. On peut supposer qu'il s'agit d'une représentation plutôt floue, d'un savoir à découvrir sans être sûr qu'elle est identique dans les trois milieux. Dans ce sens, leurs visées ultimes divergent puisque les enseignants sont davantage tournés vers des interprétations humanistes, tandis que la famille place plutôt le savoir au coeur de la performance, et finalement le milieu du travail se situe par rapport à la nécessité de "l'adaptation" dans un sens large.

Quand il s'agit de l'apprentissage, les trois milieux se retrouvent d'accord sur la nécessité que l'apprenant soit mobilisé et que son intérêt soit suscité, mais des divergences se manifestent quant au poids qui est accordé à la disponibilité propre de l'individu et aux conditions favorisantes offertes par l'environnement d'apprentissage. Bien que les enseignants accordent un rôle important à l'environnement social, ils pensent que l'enfant doit puiser dans ses forces propres pour apprendre, alors que les deux autres milieux insistent particulièrement sur le rôle de l'environnement. Cependant, un démarquage de cette tendance générale apparaît dans des positions individuelles. Par rapport à ce thème, il se dégage un consensus général sur le fait qu'il est un processus individuel favorisé par un contexte qui fait place aux interactions, car elles rendent les individus plus actifs. On se trouve, en fait, face à une vision pragmatique de l'apprentissage partagée par les trois milieux.

Dans le cas de l'intervention, les trois milieux sont d'accord pour choisir des situations dans lesquelles l'enfant est actif et en interaction, dans un contexte plutôt non directif, afin de permettre qu'il s'exprime. On reconnaît donc à l'adulte un rôle d'animateur plutôt qu'un rôle "d'imposition". Bien qu'elle présente des nuances d'un milieu à l'autre, la valorisation d'une démarche ouverte est tout à fait conforme aux idées véhiculées actuellement par le sens commun en éducation. Mais, comme elles ne fournissent que peu d'indications sur des modalités de réalisation, les enseignants pour leur part tentent de faire concorder leur propre vision avec celle qui est aujourd'hui couramment véhiculée.

Les trois milieux conçoivent l'utilisation future du savoir comme étant le résultat d'étapes successives de préparation. L'école et la famille préparent à la vie sociale et professionnelle future. Cependant, chez les

enseignants, on parle de "transférabilité" et dans les deux autres milieux, "d'adaptation". Par ailleurs, le milieu de travail souligne à partir d'un point de vue plus réaliste, la nécessaire prise en compte des changements de société et de l'évolution socio-économique. Au contraire, la famille retient plus un lien systématique entre la préparation à l'école et le travail, alors que les enseignants, quant à eux, parlent de préparation générale qui aura à être approfondie plus tard.

Ainsi, d'un point de vue commun au départ, les nuances apportées par chaque milieu conduisent à faire émerger des semi-divergences. **On peut d'ailleurs se demander si les ruptures ne sont pas justement le fait de ces pseudo-accords qui conduisent ainsi de plus en plus à un isolement des milieux**. En effet, les discours, qui semblent assez proches les uns des autres en superficie, conduisent à de fausses pistes dans la communication entre les milieux, les inférences qui sont faites par chaque milieu pour les deux autres confirment cette difficulté dans la communication. Effectivement, selon la famille, l'école est déconnectée de la vie sociale, tandis que les enseignants pensent qu'il est difficile, dans les méandres des programmes et d'une structure scolaire de plus en plus complexe pour les parents, de s'occuper adéquatement de leurs enfants et encore moins de prendre part à ces responsabilités en collaboration avec l'école. Par ces interprétations, on ne peut s'empêcher de comprendre pourquoi s'accentue éventuellement le fossé entre ces deux milieux. Cependant, tous visent la complémentarité, mais lorsqu'il s'agit des visions qu'ils entretiennent sur le milieu de travail, la réalité de trois sphères isolées ressurgie causant selon eux l'inadaptation scolaire. Les visées du monde du travail vers la "qualité totale" les éloignent des préoccupations éducatives, car il est seulement centré sur les actions requises par l'entreprise pour s'y faire une place.

Ainsi, ces diversités qui apparaissent à travers une première position générale relativement commune, montrent que la rupture est plus au niveau du fonctionnement dans le système qu'au niveau du savoir proprement dit, chacun fonctionnant selon son mode propre. Pour le milieu de travail, ses préoccupations restent beaucoup plus focalisées sur la préparation professionnelle qui précède l'entrée dans le marché du travail, même si, par ailleurs, il insiste sur une préparation générale. On ne peut alors s'empêcher de penser qu'il faut éclaircir ici un peu mieux les fonctions de chacun des milieux, afin de rendre possibles des rapports harmonieux.

En outre, intéressées par les ruptures entre ces trois milieux, nous avons approfondi davantage les divergences qui pouvaient émerger des discours des intervenants de ces milieux.

Ainsi, pour la dimension savoir, les discours ne divergent pas d'une manière systématique sur le fond, mais plutôt par le fait que chacun des milieux opère dans des domaines de savoirs différents. Si les rôles sont attribués d'abord bien clairement, l'éducation du ressort de la famille et l'instruction attribuée à l'école, on remarque toutefois quelques différences quand les tâches des uns et des autres se chevauchent. En l'occurrence, le statut du savoir subit les influences des contraintes de chaque milieu et donne un ancrage propre à chacun; les enseignants subissent l'impact des programmes qui leur sont imposés, alors que leur point de vue les oriente davantage vers une articulation des savoirs autour des intérêts des enfants, bien que ce souhait ne débouche aucunement sur une prise en compte effective du point de vue propre à l'enfant. Pour les parents, le programme est aussi un point de départ qui n'est pas discuté, il est intégré à l'idée du respect que l'instruction doit avoir des institutions sociales. Quant à lui, le milieu de travail rejoint plus ou moins le milieu scolaire mais d'une façon plus pragmatique. Alors que pour l'enseignant, le savoir apparaîtrait plutôt comme le développement de dimensions juxtaposées, le parent en offre une vision beaucoup plus globale et expériencielle en vue de l'intégration sociale, tandis que pour le milieu du travail, l'intégration serait la résultante d'une formation fondamentale.

Chacun des milieux situe le processus d'apprentissage à partir de son point de vue: comme processus progressif résultant d'un tâtonnement pour les enseignants, ce qui retrouve ici la vision d'un labeur, d'une démarche, d'une progression liés à l'effort de l'individu, conception quelque peu volontariste qui reste sous-jacente à des discours quelquefois beaucoup plus hédonistes. Du côté des parents, le processus est caractérisé d'une façon beaucoup plus générale et l'on parle "d'imprégnation" par l'entremise de l'observation et de la répétition de la consigne. Son émergence est soudaine chez l'apprenant, ce qui crée un décalage important avec la position des enseignants, dans laquelle le rôle individuel est beaucoup plus important pour aboutir à un résultat. En effet, les parents situent davantage dans un cadre de relation de cause à effet les conditions par imprégnation permettant d'obtenir le résultat souhaité. Le rôle individuel est alors bien restreint. Finalement, chez les intervenants du monde du travail, on retrouve un souci de progression qui débouche sur un résultat instantané à la suite du jeu des questions-réponses.

En ce qui concerne l'intervention, les enseignants dans leur visée éducative recherchent la maîtrise du savoir et une formation globale, ce qui les conduit à rejeter les programmes par objectifs qui apparaissent comme des carcans non compatibles avec le développement complet de la personne. À leur rejet, ils opposent l'acceptation aveugle d'une partie

des enseignants et ces positions font s'affronter deux camps retranchés dans le corps enseignant. En marge de ces positions, les parents visent un enfant autonome qui sera efficace dans la société. Les intervenants du milieu de travail remarquent que dans leur milieu la recherche de "la qualité totale" et la nécessaire adaptation à l'évolution technologique est centrale. Ces divergences concernant les visées peuvent devenir fondamentales et déterminantes quant à la possibilité de se comprendre pour les trois milieux, car les préoccupations ne sont plus du même ordre et conduisent à des styles d'intervention qui en superficie peuvent être assez proches mais sur le fond sont en fait en rupture.

Dans un autre ordre d'idées, on peut signaler que les milieux eux-mêmes notent peu de cohérence entre eux, mais surtout entre les individus d'un même milieu où la diversité des opinions des interrogés a pour résultat un manque certain d'intégration entre eux, ce que déplorent, par exemple, les parents relativement au système scolaire.

Bien que dans chaque milieu le nombre d'interrogés soit aussi restreint que trois ou quatre, d'un interrogé à l'autre certaines idées et opinions sont partagées, quoique d'autres par contre sont plutôt dispersées. Si l'on peut identifier bien souvent une certaine focalisation générale de la part de ces interrogés, propre à chaque milieu, des différenciations entre eux se manifestent aussi. La question qui est alors soulevée est de savoir pourquoi ces différenciations apparaissent. S'agit-il d'une dispersion résultant du fait que les interrogés d'un milieu n'appartiennent pas à la même zone d'influence (enseignants venant d'écoles différentes, parents liés à des écoles différentes, etc.), dans un tel cas ces démarquages pourraient être le fait d'un fonctionnement particulier d'une école et de son environnement immédiat (projet éducatif: parents et milieu de travail). Cette idée nous est suggérée, entre autres, par les intervenants lorsqu'ils ont été réunis pour une séance de délibération; selon les discussions, il y aurait des distinctions importantes à faire entre les diverses situations qui s'établissent d'une école à l'autre, selon le mode de relations et d'interaction entre les trois milieux, et ceci est particulièrement disparate. **C'est pourquoi à cette étape, il semble important d'approfondir cette question en considérant ce qui se produit dans un environnement scolaire conçu sous forme d'une unité incluant les relations entre les trois milieux.** Cette approche permettra de faire émerger le rôle que joue chacun de ces univers possibles et de savoir comment se forment et évoluent, suivant ces différentes conditions inhérentes à chaque unité, les ruptures relatives au savoir, à l'apprentissage et à l'intervention entre les trois milieux.

Des contradictions sont aussi à souligner chez les enseignants qui à la fois insistent sur l'origine de l'apprentissage placé dans l'énergie

propre de l'individu apprenant, tout autant que sur le rôle de l'environnement social. Il s'agit d'une contradiction qui reflète davantage un malaise chez les enseignants qui font face chaque jour à des groupes d'enfants dont la diversité des résultats scolaires soulève la question du rôle joué par les sources propres à l'individu (maturation, développement, intérêt, etc.) et par les situations offertes dans l'environnement. Ce malaise est d'autant plus grand à l'heure actuelle où les mass média, les ministères cherchent désespérément les responsables du décrochage et où les enseignants peuvent s'imaginer voir se profiler indirectement l'ombre de leur culpabilité.

Contradiction encore sur le même sujet pour les parents qui font jouer un rôle important aux facteurs sociaux dans l'apprentissage. Cependant, ils le considèrent comme un processus nettement individuel. Là encore, le problème posé est beaucoup plus dans la non-détermination des liens qui sont peut-être faits entre le rôle de l'environnement et la contribution de l'individu que dans une réelle contradiction. Cependant, il reste que deux formes sont juxtaposées dans les discours des parents reflétant les raccourcis stéréotypés véhiculés dans le sens commun, sans que ne soit ressenti le téléscopage de ces diverses options qui, sous une autre forme, reprennent et actualisent d'anciens débats autour de l'inné et de l'acquis.

Contradiction encore, lorsque les enseignants voient d'une part le processus de l'apprentissage individuel et progressif qui fait surgir à nos yeux l'image de l'élève studieux qui "accumule morceau par morceau" un savoir dont il est possible de disposer alors que d'autre part ils font de nombreuses allusions à une construction qui est le fait d'un individu élaborant cette même connaissance. Mais, cette contradiction se retrouve aussi chez les parents puisque l'on passe d'une conception de la réceptivité plus ou moins passive à une conception de mise en action de la reconstruction de la connaissance. Toutes ces contradictions surgissent dans le discours des interrogés, aussi bien dans un même niveau de discours, comme par exemple au niveau du processus d'apprentissage, que d'un niveau à l'autre, comme entre celui du processus et celui du produit de l'apprentissage par exemple.

Par ailleurs, les discours s'articulent soit en termes d'habiletés émiettées qui se généralisent ainsi que de renforcement de réponses et d'augmentation de savoir par cumulation; soit en termes de "la nécessité de s'adapter" mais, le rapport entre les deux reste indéterminé. Cette difficulté marque profondément cette époque et pèse à tous moments indirectement sur les discours des interrogés. D'une part la quête de stabilité les pousse vers un discours plus traditionnel qui est aussi à associer au besoin de trouver des solutions à la crise actuelle, et d'autre part les erreurs des systèmes scolaires, soulignées par les diverses

critiques, poussent chacun à entériner des solutions plus souples, dans lesquelles les diverses valeurs démocratiques et de respect de la personne débouchent à tous les niveaux davantage sur des solutions *ad hoc* que sur une articulation qui tient compte de l'ensemble des composantes du système. **Ainsi, plus que de véritables ruptures entre les milieux, c'est davantage un certain malaise qui se dégage, mais dans lequel chaque milieu se réfugie de sorte que la rupture porte davantage sur l'ignorance mutuelle comme le dit l'un des interrogés «l'isolement de trois sphères centrées chacune sur elle-même».**

Finalement, la thématique de l'intervention suscite chez les enseignants des positions relativement divergentes les unes des autres. En principe, le rôle d'animateur de l'enseignant est confirmé, mais en même temps l'idée de contrôle refait surface du fait de la difficulté de fonctionner dans des groupes où la discipline est à faire et est inéluctable à cause des conditions actuelles. Même préoccupation quand ils plaident pour le travail de groupe, mais que des restrictions émergent pour en réduire l'efficacité compte tenu de la préparation insuffisante à un nécessaire fonctionnement discipliné du groupe. Contradiction encore, qui laisse apparaître un malaise sous-jacent, d'une part les idéaux sur lesquels sont étayées des théories d'intervention et d'autre part la confrontation au réel et à un contexte social mouvant dans lequel est bannie très rapidement toute pratique dès qu'elle peut avoir quelque chose à faire avec une approche traditionnelle. Les enseignants manifestent alors, dans sa contradiction manichéenne, le malaise qui les assaille sans pouvoir faire émerger leur propre position hors du dilemme "être ou non-traditionnel".

Avant de terminer, une réflexion sur la portée et les limites de la méthodologie utilisée s'impose. Ainsi, l'utilisation de l'ancrage du visionnement de sa propre action et de celle des autres comme point de départ de l'entrevue et la discussion générale qui suit reposent sur l'idée suivante: c'est à partir des actions propres, et le jugement porte sur ces actions propres, que le discours fait émerger la structuration des conceptions individuelles des personnes interrogées. En partant du spécifique du discours, l'analyste met en évidence, suite à une décantation des discours, des positions générales à partir desquelles il établit, par synthèse au niveau de la population, les grandes représentations sociales qui émanent des interprétations des différents points de vue surgis dans la population considérée (exemple d'un interrogé: aspiration théorique d'ordre humaniste au niveau du discours général, pseudo-cognitivisme et approche par objectif au niveau du discours sur l'action des autres et au niveau de son discours sur ses actions propres, humanisme-constructivisme).

Pour résumer le point de vue méthodologique, nous nous sommes limitées à une analyse thématique descriptive, afin de poursuivre par la suite sur cette base une analyse des discours. Celle-ci mettrait en jeu les locuteurs, les places qu'ils occupent dans le système social et les opérations langagières qu'ils utilisent dans la construction discursive.

En outre, les modules et les sketches qui ont été développés se sont révélés être des instruments efficaces pour offrir un ancrage aux entrevues qui pourraient conduire à des analyses plus particulières, étant donné leurs effets et leur rôle d'instruments de recherche. Ce que nous avons commencé à étudier à travers le cadre conceptuel issu du questionnement (savoir, apprentissage, intervention, application future du savoir et inférence d'un milieu à l'autre) et devra être poursuivi afin de mieux mettre en évidence, dans le développement des représentations, l'importance du contexte général en rapport avec l'action des autres ou son action propre. Mais au-delà de l'instrument lui-même nous nous sommes aperçues que son intérêt pédagogique n'était sûrement pas à dédaigner et qu'il pourrait faire l'objet d'implantations systématiques pour instrumenter les enseignants.

Dans le cadre restreint de cette étude préliminaire, des questionnements émergent beaucoup plus que des mises en évidence de représentations sociales, car la très petite population interrogée réduit les possibilités de circonscrire les significations sociales. De plus, dans le cas du milieu de travail, les interrogés sont des formateurs d'entreprise qui permettent très bien de faire le pont entre les trois milieux, mais ne peuvent rendre compte totalement de ce qu'employés et employeurs véhiculent comme interprétation des rapports des trois milieux. Cependant, ils permettent, dans une perspective future de recherche, de parvenir à créer les liens nécessaires avec le milieu de travail. Il ressort aussi des discours de ces milieux et de la séance de délibération, organisée par nos soins, la nécessaire intégration des visées des trois milieux et le besoin de trouver des moyens pour y parvenir en termes de programmation et de concertation. Il apparaît aussi d'une manière générale le besoin de favoriser cette intégration en vue de la formation de l'enfant dès le primaire. C'est pourquoi l'actuel problème des décrocheurs et les tentatives ministérielles pour y faire face, en élaborant des politiques, sont autant d'arguments en faveur d'analyses approfondies des problèmes qui existent dans l'intégration de l'élève à l'école dans la société et sur le marché du travail. Cette intégration est dépendante des formes relationnelles de plus en plus complexes dans les trois milieux. Ces analyses feront émerger plus finement les ruptures, mais aussi pourront suggérer les moyens pour leur permettre de dépasser les obstacles actuels. L'ensemble des remarques qui ont été faites au cours de ce rapport nous conduit à choisir d'étudier des cas différents pour mieux répondre aux objectifs de notre recherche.

BIBLIOGRAPHIE

Anadon, M. (1989). *L'école québécoise. Jeux et enjeux de forces sociales 1970-1980*. Laboratoire de recherches sociologiques, département de sociologie, Université Laval, Québec.

Bertrand, Y., & Valois, P. (1982). *Les options en éducation* (2e édition revue et corrigée), Québec, Ministère de l'éducation, direction de recherche, 191 pages.

Brousseau, G. (1989). Les obstacles épistémologiques et la didactique des mathématiques. In N. Bednarz & G. Garnier (Eds), *Construction des savoirs. Obstacles et conflits* (pp. 41-64). Montréal: Agence d'Arc Inc.

Cousineau, J.M., & Houle, R. (1984). L'inadéquation formation emploi au Québec: mythe ou réalité. *Analyse des politiques, 10*(4), 436-445.

Gilly, M. (1980). *Maître, élève, rôles institutionnels et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France.

Gilly, M. (1989). À propos de la théorie du conflit socio-cognitif et des mécanismes psysociaux des constructions cognitives. Perspectives actuelles et modèles explicatifs. In N. Bednarz et C. Garnier (Eds), *Construction des savoirs. Obstacles et conflits*. Montréal: Agence d'Arc Inc.

Giordan, A. et al. (1987). *L'élève et/ou les connaissances scientifiques* (2e édition). Berne: Peter Lang.

Goodnow, J., & Burns, A. (1985). *Home and school: a child's eye view*. Sydney: Allen et Unwin.

Joseph, P. (1979). Parents and teachers. *Social Education*, Octobre, 477-480.

Lambert, R. (1957). Autorité et influence sociale. In P. Fraisse & J. Piaget (Eds), *Traité de psychologie expérimentale, vol. 9, psychologie sociale*, 59-99.

Lave, J. (1988). *Cognition in practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lerman, R., & Ooms, T. (1988). *Family influences on transition to the adult job market*. William T. Grant Foundation, Washington, D.C., Commission on work, family and citizenship. A Product of Youth and America's Future.

Montandon, C., & Perrenoud, P. (1987). *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible*. Berne: Peter Lang.

Mugny, G. (1985). La psychologie sociale génétique: une discipline en développement. In G. Mugny (Ed.), *Psychologie sociale du développement cognitif*. Berne: Peter Lang.

Naylor, M. (1986). *Family influences on employment and education*. Overview ERIC DIGEST NO 56, ERIC Clearing House on adult career and vocational education. Columbus, Ohio.

Newberger, C. (1980). The cognitive structure of parenthood: designing a description measure. *New directions for development children*, no 7, 45-67.

Oinonen, C. et al. (1984). *The UW-STOUT Analysis: Schools, Youth and Work*. Parker Project Number 2, Bulletin No 4412. Wisconsin University.

Payeur, C. (1987). *L'école et l'emploi pour une problématique formation emploi renouvelée*. Centrale de l'enseignement du Québec, Ste-Foy.

Perret-Clermont, A., & Mugny, G. (1985). En guise de conclusion, effets sociologiques et processus didactiques. In G. Mugny (Ed.), *Psychologie sociale du développement cognitif* (pp. 251-263). Berne: Peter Lang.

Rogoff, B., Lave, J. (1984). *Every day cognition, its development in social context*. Cambridge: Harvard University Press.

Schubauer-Leoni, M. (1986). Le contrat didactique: un cadre interprétatif pour comprendre les savoirs manifestés par les élèves en mathématiques. *Journal européen de psychologie de l'éducation*, *1*(2), 139-153.

Schubauer-Leoni, M. (1989). Problématique des notions d'obstacles épistémologiques et de conflit socio-cognitif dans le champ pédagogique. In N. Bednarz & G. Garnier (Eds), *Construction des savoirs. Obstacles et conflits* (pp. 350-365). Montréal: Agence d'Arc Inc.

Sigel, J. (1987). Reflexions on belief behaviour connections lessons learned from research program on parental belief systems and teaching strategies. In R.D. Ashmore et al. (Ed.), *Thinking about family: views of parents and children*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Trempe, P. (1987). *L'enseignement des sciences au quotidien*, Université du Québec à Trois-Rivières, Ministère de l'éducation du Québec.

Vandenplas-Hoper, C. (1987). Les théories implicites du développement et de l'éducation. *European Journal of Psychology of Education, 11*(1), 17-39.

Von Cranach, M. (1982). Psychological study of goal directed action. Basic Issues. In M. Von Cranach & R. Harvée (Eds), *The analysis of action*. Cambridge: Cambridge University Press.

ANNEXE 1

Protocoles d'entrevues

Ces protocoles sont l'ordre de questions suggérées dans le cadre de l'entrevue semi-dirigée qui part du discours de l'interrogé pour le suivre et l'aider à approdondir, ces questions sont donc indicatives.

Protocole entrevue R1

L'ENSEIGNANT

Protocole à partir des modules d'enseignement filmés

Buts visés

Pour des fins de recherche, nous développons actuellement des modules d'enseignement qui correspondent à des situations pédagogiques, mais dans lesquels un certain matériel est aussi préparé. Nous venons de commencer ce développement et nous aimerions tester avec vous tout le matériel de ces deux modules.

Il suffira, dans les deux cas, que vous preniez connaissance de ce matériel, que vous en fassiez l'essai avec quelques enfants que nous avons avec nous ce soir. Vous disposerez, pour chacun de ces modules, de 20 à 25 minutes et nous filmerons le tout afin de pouvoir ensuite en discuter avec vous et en faire une analyse approfondie dans le but de faire les changements qui s'avéreront nécessaires.

Le test que vous allez faire est orienté vers trois interrogations:

- la première porte sur l'intérêt du module et de son matériel proprement dit;
- la seconde, sur l'intérêt d'un tel module pour les enfants, et ceci en fonction de leur âge;
- la troisième, sur l'intérêt pour le professeur d'avoir ce type de module.

PROTOCOLE D'ENTREVUE

MODULES D'ENSEIGNEMENT
(Tâches: Cybernomètre et Écologie)

A. Utilisation des savoirs

1. Que pensez vous de ces modules maintenant que vous les avez essayés?
   - Pouvez vous les différencier l'un de l'autre et comment?

2. Que pensez-vous du matériel utilisé dans ces modules? Y a-t-il des différences?

3. Les concepts retenus vous semblent-ils importants et adéquats? Pour qui?
   - Pourquoi? Pour la vie scolaire professionnelle ou de tous les jours ou pour le futur de l'enfant?

4. Selon vous, comment placeriez-vous ces concepts par rapport à d'autres qu'on enseigne à l'école (qu'on utilise à la maison) ou qui devraient l'être?

5. Selon vous, que doit-on enseigner? Et pourquoi?

B. Apprentissage

1. Pensez-vous que les enfants ont aimé participer à ces modules? Pourquoi?
   - Que pensez-vous de leurs réactions?
   - Comment ont-ils conçu ces activités? (Jeu, tâche ou autre)

2. Ces activités sont-elles profitables pour les enfants? Pourquoi?
   - À court ou à long terme?
   - Le sont-elles l'une autant que l'autre?
   - Le sont-elles pour un âge particulier?
   - Quelle est l'utilité de ces modules?
   - Sont-ils un moyen adéquat pour les sensibiliser aux différents problèmes du quotidien et à les former à leur vie professionnelle future? En quoi?

3. Les enfants ont-ils appris quelque chose? Quoi?
   - Comment pouvez-vous le savoir ou le vérifier?

4. C'est quoi finalement apprendre?
   - Comment les enfants apprennent-ils?
   - Qu'est-ce que c'est pour vous l'acquisition des connaissances?
   - Pouvez-vous décrire quelle est la meilleure situation pour apprendre?
   - Est-elle toujours ainsi ou y a-t-il d'autres possibilités? Lesquelles? Pouvez-vous les décrire?
   - Quels sont les lieux où on peut apprendre (école, maison ou dans la rue)?

5. Quelle place occupe l'environnement social dans l'apprentissage de l'enfant?

6. L'apprentissage peut-il être une accumulation? Comment cela se passe-t-il?

7. L'apprentissage peut-il être un jeu?

8. Pensez-vous que la démarche individuelle est suffisante pour assurer l'apprentissage?

9. L'apprentissage peut-il être collectif?
   - Et que se passe-t-il lorsque la tâche est collective?
   - Croyez-vous que les enfants peuvent apprendre lorsqu'ils sont en interaction?

C. Interventions

1. Pour enseigner ces modules quels sont les aspects négatifs et positifs qui se dégagent de ces types d'activités selon vous? Pourquoi?
   - Y aurait-il des transformations que vous envisageriez pour rendre ces modules encore plus intéressants pour les enseigner (pour celui qui doit s'en servir comme parent ou éducateur)?

2. Auriez-vous pu intervenir différemment? Comment alors ?

3. Pensez vous que les professeurs interviennent généralement comme vous ou différemment? Comment? Pourquoi?
   - Ces modules seraient-ils intéressants pour eux (ou d'autres parents)?

Après l'entrevue

Consignes données au professeur

Nous allons visionner certaines parties de ce que vous avez fait pour que vous puissiez nous expliquer ce que vous avez fait et que nous puissions identifier mieux ce que nous devons transformer dans ces modules.

Après le visionnement
(questions complémentaires)

A. Professeurs

- Y a-t-il quelque chose que vous aimeriez ajouter?
- Comment vous semble cette entrevue?
- Depuis combien de temps enseignez-vous?
- Participez vous à des projets spéciaux à l'école?

B. Parents

- Vos enfants ont quel âge?
- Depuis combien de temps travaillez-vous et dans quel domaine?
- Êtes-vous impliqué(e) dans des projets avec jeunes ou à l'école?

Protocole entrevue R1

PARENTS

Protocole à partir des modules d'enseignement filmés

Buts visés

Pour des fins de recherche, nous développons actuellement des modules d'activité pour les enfants qui correspondent à des situations pouvant se réaliser autant à l'école qu'à la maison et dans lesquels un certain matériel est aussi préparé. Nous venons de commencer ce développement et nous aimerions tester avec vous tout le matériel de ces deux activités.

Il suffira dans les deux situations que vous preniez connaissance de ce matériel, que vous en fassiez l'essai avec quelques enfants que nous avons avec nous ce soir. Vous disposerez, pour chacun de ces modules, de 20 à 25 minutes et nous filmerons le tout afin de pouvoir ensuite en discuter avec vous et en faire une analyse approfondie dans le but de faire les changements qui s'avéreront nécessaires pour en améliorer la qualité.

L'essai que vous allez faire est orienté vers trois interrogations:

- la première porte sur l'intérêt de l'activité et de son matériel proprement dit;
- la seconde, sur l'intérêt d'une telle activité pour les enfants, et ceci en fonction de leur âge;
- la troisième, sur l'intérêt pour des parents ou des éducateurs d'utiliser ces activités.

PROTOCOLE D'ENTREVUE R1

PARENTS

A. Utilisation des savoirs

1. Que pensez vous des activités que vous avez exploitées?
   - Sont-elles différentes, d'après vous?
   - En quoi?

2. Que pensez-vous du matériel que vous avez utilisé lors de ces deux activités?
   - Y a t-il des différences?

3. Croyez-vous que les notions abordées sont importantes et pertinentes?
   - Pourquoi?
   - Pour qui?
   - Pour tout de suite ou pour sa vie d'adulte?

4. Selon vous, est-ce que ces notions sont en rapport avec d'autres notions que vous abordez à la maison?
   - Devraient-elles être en rapport avec celles-ci?
   - Les croyez-vous en rapport avec ce qui s'enseigne à l'école? Si oui comment? Si non pourquoi?

5. D'après-vous, qu'est-ce que l'on devrait aborder avec l'enfant à la maison et qu'est-ce qu'on devrait enseigner à l'école?
   - Quelles sont les différences? Pourquoi?

B. Apprentissage

1. Croyez-vous que les enfants ont aimé participer à ces activités?
   - Pourquoi?
   - Que pensez-vous de leurs réactions?
   - Comment ont-ils perçus ces activités? (Jeu, tâche ou autre)

2. Pensez-vous que ces activités sont profitables pour les enfants? Pourquoi?
   - Quel type de profit pour lui?
   - Pour tout de suite ou pour plus tard?
   - Y a-t-il une activité qui est plus profitable à l'enfant que l'autre?
   - Sont-elles plus profitables à un âge spécifique?
   - Croyez-vous que ces activités sont un moyen pour sensibiliser les enfants aux différents problèmes du quotidien?
   - Pour les former à leur vie professionnelle future? En quoi?

3. Selon vous, est-ce que les enfants ont appris quelque chose? Quoi?
   - Qu'est-ce qui vous fait penser cela? Ou vous vous basez sur quoi pour vérifier cela?

4. Finalement, pour vous qu'est-ce qu'apprendre?
   - Comment les enfants apprennent-ils?
   - Qu'est-ce que vous entendez par acquisition des connaissances?
   - Quelle serait la meilleure situation pour apprendre?
   - Y a-t-il d'autres situations qui permettent d'apprendre? Lesquelles? Pouvez-vous les décrire?
   - L'apprentissage peut-il être un jeu?

5. Croyez-vous que l'apprentissage est une accumulation de connaissances?
   - Comment cela se passe-t-il?

6. Selon vous, est-ce que l'apprentissage est assuré essentiellement par la démarche individuelle de l'enfant?
   - Est-elle suffisante?
   - Croyez-vous que l'apprentissage peut se faire en groupe?
   - Comment cela peut se passer alors?
   - Est-ce que les enfants apprennent entre eux?

C. Interventions

1. Avez-vous remarqué des aspects positifs et négatifs lorsque vous avez réalisé ces activités avec les enfants? Pourquoi?
   - Selon vous, faudrait-il les organiser ou les exploiter autrement pour les rendre plus profitables à l'enfant?

2. Auriez-vous pu mener l'activité différemment?
   - Comment alors?

3. Pensez-vous que les parents, en général, mèneraient ces activités différemment?
   - Et les enseignants eux?

4. Ces activités seraient-elles intéressantes pour d'autres parents?
   - Les enseignants s'y intéresseraient-ils?

Après l'entrevue

Consignes données aux parents

Nous allons regarder certaines parties des activités que vous avez animées pour que vous puissiez nous expliquer ce que vous avez fait et que nous puissions aussi identifier ce que nous pourrions améliorer dans la qualité des activité.

Après le visionnement

- Quel est l'âge de vos enfants?
- Êtes-vous impliqué(e) dans des projets avec les jeunes ou à l'école?
- Concernant votre travail:
  - Quel genre de travail faites-vous?
  - Depuis combien de temps êtes-vous dans ce domaine?
  - Avec vos enfants avez vous entrepris des activités particulières ou des projets? Lesquels?

Protocole entrevue R2

ENSEIGNANTS

Protocole à partir des sketches

But de cette seconde entrevue

- Faire surgir les positions de chaque milieu relativement à chacun des trois milieux.

- Ce but est toujours visé à travers l'évaluation des sketches

Introduction de l'entrevue

Nous avons construit avec quelques professeurs des situations d'enseignements différentes, puis avec des parents des scénarii d'activités éducatives qui pourraient se réaliser dans le cadre du milieu familial.

Dans les deux cas, ces productions visent à soutenir les enseignants et les parents dans leur démarche éducative selon la perspective de chacun.

Nous allons vous présenter deux de ces scénarii et ensuite deux autres pour que vous puissiez les évaluer et nous dire selon vous leur viabilité, les transformations à réaliser pour les rendre plus éducatifs:

- sur le plan du contenu même
- sur le plan des perspectives d'apprentissage
- sur le plan des modalités d'intervention

Déroulement de l'entrevue
Enseignants

Premier visionnement: scénarii 1 et 2

Questions d'introduction:

Que pensez-vous de ce scénario?

Que pensez-vous de ce second scénario?

Tout au long de notre discussion qui va se poursuivre, nous pourrons revenir sur le visionnement des séquences filmées à tout moment.

Questions

Savoir

1. Pouvez-vous comparer ces deux scénarii:
   - Sur le plan du matériel utilisé?
   - Sur le plan du contenu de chaque scénario?
   - Relativement aux concepts retenus et développés?

2. Selon vous, quelle est leur importance par rapport à l'enseignement des diverses disciplines déjà abordées en milieu scolaire?

3. Quelle est l'importance de ces concepts dans le quotidien ou la vie de tous les jours des enfants?

4. Croyez-vous que ces concepts pourront être utilisables (et transférables?) pour les élèves lorsqu'ils entreprendront une vie professionnelle à l'âge adulte?

Apprentissage

5. Toujours dans l'idée de comparer les deux scénarii:
   - Lequel préférez-vous et pourquoi?
   - Que pensez-vous de leur intérêt par rapport aux enfants et à leur apprentissage?

6. Par rapport au processus d'apprentissage, les enfants ont-ils appris davantage avec l'un ou l'autre de ces scénarii?
   - Comment?
   - Pourquoi?

7. Selon-vous comment s'y sont pris les enfants pour apprendre dans ces scénarii? Quelle était leur démarche?

8. Pensez-vous que l'école offre des situations d'apprentissage semblables à celles-ci ?
   - Pensez-vous que ce serait intéressant de les introduire et de les développer à l'école ?

9. Pensez-vous que ces scénarii permettent de développer des attitudes et des habiletés particulières?
   - Lesquelles?
   - Pourquoi?
   - Dans quelle mesure ces habiletés seront-elles pertinentes et utiles à sa vie adulte?

10. Les professeurs qui ont utilisé les scénarii l'ont fait dans une certaine perspective:
    - Peut-on différencier la démarche employée par chacun des enseignants? Comment?
    - Quelle est celle que vous préférez? Pourquoi?
    - Pensez-vous qu'il existe d'autres démarches que celles-ci?

11. D'après-vous quelle est la forme généralement adoptée par les enseignants? Pourquoi?

12. Vous-même, quelle est la démarche que vous suivez généralement? Pourquoi?

Deuxième visionnement des scénarii 3 et 4

1. Que pensez-vous de ces deux scénarii?

2. Pensez-vous que ces deux scénarii sont plausibles en milieu familial? Pourquoi?
   - Sur le plan matériel utilisé?
   - Sur le plan du contenu et des thèmes abordés?
   - Sur le plan des concepts et leur place dans l'éducation des enfants?

3. Est-ce que c'est possible de faire ces deux types de scénarii à la maison:
   - En termes de temps?
   - En termes de préparation?
   - En termes d'intérêt qu'ils suscitent chez les enfants?

4. Croyez-vous que ces deux tâches relèvent, plutôt à cause de leur contenu, exclusivement de l'apprentissage scolaire?

5. Selon vous, est-ce que le milieu familial est propice à l'apprentissage pour l'enfant?
   - Comment est-ce possible en termes de types d'activités?
   - Comment est-ce possible en termes de contenu?

6. Dans les deux scénarii, les parents se sont impliqués chacun d'une façon différente.
   - Pouvez-vous les différencier? Comment?
   - Quelle est celle que vous préférez? Pourquoi?

7. D'après-vous quelle est la forme d'implication généralement adoptée par les parents dans le milieu familial? Pourquoi?

8. École et famille jouent-elles des rôles dans l'éducation de base dans le processus d'apprentissage de l'enfant?
   - Quelle est la nature de ces rôles?
   - Quelle est la relation entre ceux-ci? Comment? Pourquoi?
   - Pensez-vous qu'il y aurait une continuité de ces actions éducatives portant sur l'enfant au primaire avec le milieu de travail vers lequel l'enfant pourrait se diriger après la fin de sa scolarité (10 ou 15 ans plus tard)?

9. Selon vous, comment l'individu dans le milieu de travail peut-il s'adapter et s'ajuster aux différentes tâches successives que sa vie professionnelle nécessite?
   - Comment procède-t-il selon vous pour s'ajuster à son milieu?
   - Quels sont les moyens dont il dispose?

10. Comment les responsables en milieu de travail s'y prennent-ils pour aider l'individu à s'adapter aux différentes tâches successives que sa vie professionnelle nécessite? Comment le milieu de travail y contribue-t-il?
   - Du point de vue de l'intervention et de la formation?
   - Du point de vue du contenu des tâches?
   - Du point de vue de ses exigences?
   - Du point de vue de ses attentes?

11. Les milieux familial et scolaire préparent-ils les jeunes au processus d'insertion dans le milieu de travail? Comment?
   - Quels sont les problèmes éventuels?
   - Quelles sont les transformations qui pourraient être apportées pour permettre une telle insertion?

Protocole entrevue R2

PARENTS

Protocole à partir des sketches

But de cette entrevue

Faire surgir les positions de chaque milieu relativement à chacun des trois milieux.

Ce but est toujours visé à travers l'évaluation des sketches.

Introduction de l'entrevue

Nous avons construit avec des parents des situations éducatives qui peuvent se réaliser dans le milieu familial et nous voudrions que vous nous disiez ce que vous en pensez.

Par ailleurs, avec des enseignants nous avons aussi élaboré des situations d'enseignement et il nous semble que ce serait intéressant de voir avec vous l'intérêt de tels scénarii, car les parents restent concernés par ce qui se fait dans la salle de classe, ne serait-ce que pour aider les enfants quand ils sont de retour avec leurs devoirs scolaires.

Dans les deux cas, nous aimerions que vous nous indiquiez l'intérêt qu'ils suscitent.

Premier visionnement: scénarii 1 et 2

Après chaque scénario: que pensez-vous de ce scénario

Questions

Savoir

1. Vous arrive-t-il de faire ce genre d'activités avec vos enfants?
   - Pourquoi?
   - Est-ce réaliste au plan du matériel?
   - Est-ce réaliste au plan des notions abordées?

   Pensez-vous que ces notions abordées sont à considérer dans l'éducation de l'enfant?
   - Où doivent-elles l'être: à l'école ou dans la famille?
   - Pourquoi?
   - Quel est leur importance par rapport à celles à aborder à la maison, à l'école?
   - Pourquoi?

2. Est-ce que c'est possible de réaliser ces deux activités en milieu familial?
   - En termes de motivation?
   - En termes de temps?
   - En termes de préparation-d'organisation?

3. Croyez-vous que ces tâches relèvent exclusivement du domaine familial et/ou scolaire?
   - Pourquoi?

4. Pensez-vous que le milieu famil[illegible]t propice à l'apprentissage?
   - Comment?
   - Quelles activités éducatives sont réalisables d'après vous?
   - Quelles notions peut-on aborder?

Considérons maintenant les deux scénarii en regard l'un de l'autre

Apprentissage

5. D'après vous, les enfants ont-ils appris davantage dans l'une ou l'autre des séquences visionnées?
   - Pourquoi?
   - Comment?

6. En termes d'apprentissage, comment pensez-vous que les enfants ont procédé pour apprendre?
   - Comment s'y prennent-ils pour apprendre en général?

7. Pensez-vous que ces activités permettent de développer des attitudes et des habiletés particulières?
   - Lesquelles?
   - Pourquoi?
   - Sont-elles utiles à sa vie éventuelle d'adulte?
   - ...dans la vie de tous les jours?
   - ...dans la vie professionnelle?

8. Dans les deux scénarii, les parents se sont impliqués de manières différentes. Pouvez-vous caractériser la manière de faire de chacun?
   - Laquelle préférez-vous?
   - Pourquoi?

9. Aurait-il été possible pour eux de procéder différemment?
   - Comment?

10. Comment d'après vous les parents agissent-ils dans ce type de situation?
    - Pourquoi?

11. Vous-même, quelle est votre propre démarche?

Deuxième visionnement: scénarii 3 et 4

Après chaque scénario: que pensez-vous de ce scénario

Questions

1. Pouvez-vous comparer ces deux scenarii d'enseignement réalisés à l'école et que nous venons de visionner...
   - Du point de vue du type d'activité?
   - Du point de vue des notions abordées?
   - Du point de vue du matériel?
   - Lequel préférez-vous et pourquoi?

2. Ces deux scenarii sont-ils des activités qui doivent être faites à l'école?
   - Pourquoi?

3. Selon vous, quelle est l'importance des notions abordées par rapport aux diverses matières au programme à l'école?
   - Pourquoi?

4. Croyez-vous que ces activités sont d'un intérêt quelconque pour l'enfant et son apprentissage?
   - Pourquoi?

   Permettent-elles de développer des attitudes et des habiletés particulières?
   - Lesquelles?
   - Croyez-vous qu'il est nécessaire de les développer chez votre enfant pour le préparer à sa vie d'adulte?

5. Pensez-vous que ces notions abordées sont utilisables par la suite par l'enfant...
   - Dans sa vie quotidienne?
   - Dans sa vie professionnelle?

6. Toujours dans une perspective de comparaison, pouvez-vous caractériser les manières d'agir de chacun des professeurs?
   - En quoi diffèrent-elles?
   - Laquelle préférez-vous?
   - Pourquoi?
   - D'après vous, laquelle les enseignants adoptent-ils en général?

7. D'après vous, la famille et l'école peuvent-elles assurer une formation de base utile à l'entrée éventuelle en milieu de travail?
   - Comment?
   - Pourquoi?
   - Y a-t-il une continuité entre ce qu'ils apprennent dans la famille, à l'école et dans le milieu de travail?

8. Percevez-vous le milieu de travail comme étant propice à l'apprentissage?

9. Selon vous, comment l'individu peut-il s'adapter aux tâches variées que sa vie professionnelle exige?
   - Comment procède-t-il?
   - Quels sont les moyens dont il dispose?
   - Comment le milieu de travail facilite-t-il l'adaptation de l'individu?
   - Quelles sont les attentes du milieu de travail versus l'adaption de l'individu?

10. D'après vous, comment les responsables s'y prennent-ils pour aider l'individu à s'adapter aux différentes tâches?
    - Du point de vue de l'intervention/ à la formation?
    - Du point de vue des exigences-attentes?

11. Est-ce que les milieux familial et scolaire préparent adéquatement les jeunes à l'insertion dans le milieu de travail?
    - Comment, d'après vous?
    - Y a-t-il des problèmes, des lacunes?

12. Quelles seraient les transformations à effectuer pour améliorer la transition et l'adaptation au milieu de travail?

Protocole entrevue R2

MILIEU DE TRAVAIL

But de cette entrevue

Faire surgir les positions de chaque milieu relativement à chacun des milieux.

Ce but est visé à travers l'évaluation des scénarii d'enseignement.

Introduction de l'entrevue

Dans le but d'élucider certains problèmes de formation nous avons tenté de construire des mises en situation relativement à certains savoirs à l'école et dans la famille. Nous aimerions que vous les évaluiez afin que nous puissions les corriger et en développer d'autres. Malheureusement, nous n'avons pu en réaliser dans le milieu de travail, mais vous pourriez peut-être nous en décrire une que vous avez connue récemment et qui est très présente à votre mémoire, pour ensuite en faire avec nous une analyse évaluative.

Nos interrogations dans les trois cas porteront sur:

- la nature même du contenu
- les perspectives en termes d'apprentissage
- les modalités en termes d'intervention

Déroulement de l'entrevue

Questions d'introduction

Pouvez-vous me décrire brièvement une phase d'une situation de formation dans son déroulement concret avec les intéressés et qui a retenu votre attention dernièrement et dont nous pourrions faire ensuite l'analyse?

Que pensez-vous globalement de cette situation?

Questions

Savoir

1. Que pensez-vous maintenant de cette situation...
   - Sur le plan du matériel utilisé?
   - Sur le plan du contenu?
   - Sur le plan des concepts?

2. Selon vous quelle est l'importance de ce contenu et des concepts associés par rapport aux formations dans ce milieu particulier auquel appartient la situation que vous avez choisie?

3. Quelles sont les difficultés ou les facilités qu'il y a à aborder de tels concepts en milieu de travail?

4. Pensez-vous que la préparation antérieure pour aborder de tels concepts ait été adéquate afin de permettre à la formation et au fonctionnement en milieu de travail de se réaliser normalement?
   - Pourquoi?
   - Quels sont les lieux privilégiés de préparation d'après vous?
   - De façon plus générale, qu'en est-il de cette préparation et de leurs lieux privilégiés?
   - Cette préparation préliminaire, où la situez-vous de façon idéale par rapport à l'école (dans ses niveaux différents) et à la famille?
   - Quel est le rapport réciproque de ces deux milieux selon vous dans cette préparation?

Apprentissage

5. Dans cette situation, quel est l'apprentissage réel que développent les participants?
   - Quel est leur intérêt?
   - Pourquoi?

6. En général, comment s'y prennent-ils pour apprendre? Quels sont les moyens, les façons qu'ils utilisent dans de telles formations?

7. Généralement, est-ce que toutes les formations ressemblent à celles-ci?
   - Quelles sont les différences sur le plan de l'apprentissage?
   - Quelles sont selon vous les meilleures?
   - Pourquoi?
   - Quelles sont les habiletés et attitudes que vous privilégiez dans de telles formations?

Intervention

8. Comment caractérisez-vous le mode d'intervention des intervenants dans la situation que vous avez présentée?
   - Qu'en pensez-vous?
   - Y a-t-il d'autres modes d'intervention?
   - Quelle est la meilleure selon vous?
   - Pourquoi?
   - Quelles sont celles généralement adoptées dans le milieu du travail?
   - Vous-même, quelle est celle que vous adoptez?

Premier visionnement: scénarii 1 et 2

Entre chaque scénario:
- que pensez-vous de ce scénario?
- que pensez-vous de ce second scénario?

Questions

1. Pouvez-vous comparer ces deux scénarii d'enseignement que nous venons de visionner...
   - Du point de vue de l'activité?
   - Du point de vue des notions abordées?
   - Du point de vue du matériel?
   - Lequel préférez-vous et pourquoi?

2. Pensez-vous que ces deux activités sont adéquates pour l'école?
   - Pourquoi?

3. Selon vous, quelle est l'importance des notions abordées par rapport aux diverses notions à aborder à l'école?
   - Pourquoi?

4. Croyez-vous que ces activités sont d'un intérêt quelconque pour l'enfant et son apprentissage?
   - Pourquoi?
   - Permettent-elles de développer des attitudes et des habiletés particulières?
   - Lesquelles?
   - Croyez-vous qu'il est nécessaire de les développer chez l'enfant pour le préparer à sa vie adulte?

5. Pensez-vous que ces notions abordées sont utilisables par la suite par l'enfant dans sa vie professionnelle?
   - À quel degré?
   - Est-ce nécessaire d'aborder des notions pour le préparer à sa vie professionnelle?
   - Pourquoi?
   - Et quel serait selon vous des notions à aborder avec des enfants de cet âge et qui seraient utilisables plus tard dans la vie professionnelle?
   - Relativement à la vie de tous les jours, quelles seraient les distinctions que vous feriez quant à l'apprentissage de ces notions?

6. Toujours dans une perspective de comparaison, pouvez-vous caractériser les manières d'agir de chacun des professeurs?
   - En quoi diffèrent-elles?
   - Laquelle préférez-vous?
   - Pourquoi?

- D'après vous, laquelle les enseignants adoptent-ils?
- Est-ce différent des pratiques et interventions du milieu de travail selon vous?

Deuxième visionnement: scénarii 3 et 4

Après chacun d'eux, les questions suivantes...

1. Que pensez-vous de l'activité familiale que vous venez de visionner?

2. Pensez-vous que ces deux activités sont plausibles en milieu familial?
   - Pourquoi?
   - Sur le plan du matériel utilisé?
   - Sur le plan du contenu et du thème?
   - Sur le plan des concepts?

3. Est-ce que c'est possible de faire ces deux types d'activités à la maison pour les parents?
   - En termes de temps?
   - En termes de préparation?
   - En termes d'intérêt qu'ils suscitent chez l'enfant?

4. Croyez-vous que ces deux tâches par leur contenu relèvent plus de l'apprentissage scolaire plutôt que celui fait en famille?

5. Selon vous, le milieu familial est-il propice à l'apprentissage pour l'enfant?

6. Dans les deux activités présentées, les parents se sont impliqués chacun de façon différente. Pouvez-vous les différencier?
   - Comment?
   - Quelle est celle que vous préférez?
   - Pourquoi?

7. D'après vous, quelle est la forme d'implication généralement adoptée par les parents dans le milieu familial?
   - Pourquoi?

8. École et famille jouent-elles des rôles dans l'éducation de base, dans le processus d'apprentissage de l'enfant?
   - Quelle est la nature de ces rôles?
   - Quelle est la relation entre ceux-ci?
   - Comment?
   - Pourquoi?
   - Y a-t-il un lien entre ces différents rôles et le milieu de travail vers lequel l'enfant pourra se diriger plus tard?
   - Lequel?
   - Pourquoi?

9. Selon vous, comment l'individu trouve-t-il dans la préparation à l'école le plus de moyens pour s'adapter et s'ajuster aux tâches successives que sa vie professionnelle nécessite?

   Quelle serait la préparation requise dans l'école et la famille pour lui permettre au mieux de faire les ajustements nécessaires dans la vie professionnelle?

10. Quelles sont, selon vous, les attentes et les exigences de chacun des trois milieux relativement à l'acquisition et l'utilisation de ses connaissances par l'enfant ou le travailleur?

11. Selon vous, les milieux familial et scolaire doivent-ils préparer les jeunes à s'insérer dans le milieu du travail?
    - Comment?
    - Quels sont les problèmes éventuels?
    - Quelles sont les tranformations qui pourraient être apportées pour permettre une telle insertion?

12. Que devrait faire le milieu de travail dans ses relations avec les deux autres milieux en vue de favoriser une meilleure insertion de l'enfant dans son futur milieu de travail?

ANNEXE 2

Réunion délibérante

Rencontre du 6 Juin

Ordre du Jour

Réunion délibérante

Partie 1

Présentation succinte des idées générales issues des entrevues par thème.

1. Les savoirs
2. L'apprentissage
3. L'intervention
4. Ce que chaque milieu pense relativement à l'implication des deux autres

Partie 2

1. Les modes de relation existant entre les trois milieux
2. Analyse des collaborations existantes
3. Base à établir pour établir des relations entre les trois milieux
4. Projets à construire

Réunion délibérante

6 Juin

Parents

Thème 1 – Savoirs

1. La famille vise l'éducation plutôt que l'instruction.

2. La famille a son propre système de valeur qui régit son fonctionnement et son mode d'intervention.

   Exemple: Règles de vie, systèmes de valeurs, développement moral, jugement.

3. Elle considère qu'il y a une complémentarité nécessaire avec le milieu scolaire concernant le développement des habiletés, notions ou attitudes qui doivent être visées.

4. Pour elle il y a une non exclusivité des savoirs à un milieu particulier.

Enseignants

Thème 1 – Savoirs

1. Les concepts de base des notions abordées doivent être situés dans un cadre plus large que celui d'une discipline particulière.

2. Pour eux il y a une non exclusivité des savoirs à un milieu particulier.

3. Selon eux, il n'y a pas à proprement parlé de hiérarchie de concepts.

Milieu de travail

Thème 1 – Savoirs

1. Le statut du savoir peut-être vu de différentes manières mais les notions visées doivent être nécessairement reliées à un contenu et des tâches spécifiques.

2. Le savoir doit toujours être structuré par rapport aux exigences de l'entreprise et non en rapport avec la perspective académique.

3. Le savoir comporte deux dimensions importantes: amener l'individu à faire les distinctions entre les problèmes soulevés et les solutions possibles.

4. Le savoir est relié au :

   - niveau de compétence,
   - capacité d'adaptation,
   - capacité de faire.

il est aussi relié à:

   - une hiérarchisation des exigences,
   - à une créativité et originalité,
   - à un travail d'équipe.

Parents

Thème 2 – Apprentissage

1. Pour la famille, il n'y aurait pas de différences entre apprentissage à court et à long terme.

2. Pour la plupart d'entre elles les connaissances s'accumulent et elles se développent chez l'enfant en observant ce que les parents réalisent eux-mêmes.

3. Pour elle dans une certaine mesure l'apprentissage doit tenir compte des contraintes sociales

4. Selon elle, toute occasion est propice à l'apprentissage pour l'enfant, et ce, aussi bien dans la famille, dans la vie de tous les jours que dans le milieu scolaire. Toutefois, en ce qui concerne les disciplines scolaires, le lieu le plus approprié reste l'école.

5. Selon elle la coopération est l'objet d'apprentissage

6. Toujours selon elle, la coopération est objet d'apprentissage mais dans une perspective d'ordre plus moral qu'à des fins de fonctionnement réel en groupe.

Enseignants

Thème 2- Apprentissage

1. Les enseignants font une distinction entre l'apprentissage à court et à long terme en fonction de son utilisation.

2. Pour certains enseignants, les connaissances s'accumulent alors que pour d'autres il s'agit d'une réorganisation interne de celles-ci à mesure que l'enfant évolue.

3. Selon eux, les enfants apprennent par questionnement, échanges et par interactions (enseignant-enfants).

4. Selon eux, le résultat du processus d'apprentissage dépend des modalités d'apprentissage: les interactions favorisent davantage et positivement ce processus.

5 Selon eux, l'apprentissage à travers la coopération est considéré comme étant une finalité essentielle pour la vie future et professionnelle de l'enfant.

Milieu de travail

Thème 2 – Apprentissage

1. Pour le milieu, le processus d'apprentissage est basé sur l'expérimentation directe:

   - l'individu évolue à partir de ses expériences concrètes vers une plus grande capacité de généralisation.

   - Les modalités d'apprentissage sont perçues différemment: l'expérience directe est le moteur du processus d'apprentissage et permettrait de consolider les concepts de base.

2. Importance de "la formation continue" en entreprise pour assurer l'apprentissage de l'individu à court et à long terme.

3. Il y aurait un intérêt à trouver des moyens pour pallier une certaine forme de discontinuité entre formation préliminaire académique et les exigences de l'entreprise, car les exigences sont plus générales en milieu scolaire qu'en milieu de travail où elles seraient plus spécifiques.

Parents

Thème 3 – Interventions

1. Dans la mesure où le parent veut intervenir pour poursuivre le travail en classe, il se sent non préparé, démuni et souvent incapable de faire face aux exigences

2. Même quelques parents considèrent la performance comme étant secondaire, un certain nombre d'entre eux y voit l'objectif central de l'éducation.

3. Le rôle de l'intervention des parents est de montrer aux enfants les conséquences de leurs actes, afin de les aider à prendre des décisions adéquates

4. Le jeu est une forme pédagogique normalement retenue

Enseignants

Thème 3 – Interventions

1. Les enseignants étudient différents modèles d'enseignement généraux à partir desquels ils adoptent progressivement leur façon de faire.

2. Leurs interventions sont fortement limitées par l'implantation de programmes et même les contraintes que ceux-ci comportent les empêchent de réaliser la pédagogie qu'ils voudraient pratiquer car ils sont tributaires des programmes par objectifs.

3. Les interventions des enseignants dépendent aussi du type d'activités, les possibilités sont plus ou moins grandes pour fonctionner avec des approches interactives.

4. Compte tenu des moments et des activités, l'enseignant doit utiliser et utilise des formes d'interventions pédagogiques plus ou moins organisées.

5. Le jeu est une forme pédagogique généralement retenue.

Milieu de travail

Thème 3 – Intervention

1. Le milieu de travail accorde une grande importance aux cours de formation comme moyen d'améliorer la qualité de travail effectué en entreprise.

2. Le but de l'intervention est de permettre une continuité d'adaptation dans le temps.

3. L'intervention se base sur l'expérience des individus pour progresser dans les échelons de l'entreprise.

4. Pour ce milieu, il y a une grande importance accordée au jeu dans les méthodes d'apprentissage et l'utilisation de séminaires avec observation:

   "brainstorming", jeux de rôles...

5. Le formateur joue un rôle essentiel pour favoriser une approche très ouverte auprès des employés, contrairement à une approche plus directive ou traditionnelle.

Thème 4 – Inférences d'un milieu à l'autre

Parents

1. Certaines familles désirent réaliser certains types d'activités éducatives avec leurs enfants, mais considèrent qu'ils n'ont pas le soutien nécessaire pour y parvenir et ce soutien pourrait être éventuellement fourni par l'école.

2. Il y a des choses qu'il faut apprendre et ce sont les enseignants qui s'en occupent; leur fonctionnement se situe plutôt sur le plan pédagogique dans une voie moyenne.

3. Selon la famille, les relations avec le milieu de travail ne sont pas une préoccupation directe: elles sont généralement considérées comme sporadiques et occasionnelles, même si on en reconnaît l'importance.

4. Selon la famille, le milieu de travail est structuré avec ses propres règles et le personnel est sensé s'adapter à ces différentes règles qui sont clairement établies.

5. Selon toujours la famille, ce type de fonctionnement de l'entreprise n'est pas le même que celui que le jeune expérimente dans sa famille ou bien à l'école

Enseignants

6. Les enseignants ne considèrent pas généralement la nécessité que certaines activités éducatives (spécificité des idées) soient réalisées en milieu familial.

Thème 4- Inférences d'un milieu à l'autre (suite)

Milieu de travail

7. Le milieu de travail voit un problème majeur dans la rupture au niveau de la conception du savoir à travers la formation académique et l'expérience de travail.

Inférences de l'équipe de recherche à partir des réponses de la famille

A) La famille est partagée entre la volonté de conserver une spécificité de son intervention et de la prise en charge de l'éducation plus globale de l'enfant: Exemples: problèmes d'écologie, géométrie.

B) Notion de complémentarité dans l'éducation de l'enfant souvent mal définie.

C) Les parents distinguent généralement deux catégories parmi eux:

1) Ceux qui n'ont pas le temps de se consacrer à l'éducation de leurs enfants.

2) Ceux qui essaient de consacrer le plus de temps possible (tout en reconnaissant qu'il est de plus en plus difficile de trouver le temps nécessaire pour le faire).

D) Compte tenu d'une vision centrée sur la performance, le parent s'attend à ce que l'école rencontre cette exigence et prépare l'enfant aux exigences de l'avenir.

E) Les parents ont tendance à voir l'absence de préparation de la part de l'école vis-à-vis le marché du travail, car les règles et les exigences formulées par l'école sont beaucoup plus larges que celles exigées dans le milieu du travail.

F) Dans leurs conceptions, les parents ont tendance à croire que l'insertion dans le monde du travail exige la connaissance et l'acceptation des modes de fonctionnement de l'entreprise et de ses propres règles. Toutefois, la formation académique préliminaire est considérée comme un acquis.

G) L'apprentissage est tributaire des modes d'intervention des professeurs.

Inférences faites par l'équipe de recherche à partir des réponses des enseignants

- La tâche à réaliser à l'école par l'enseignant est clairement définie aussi bien au niveau des différents concepts appartenant aux différentes disciplines que des modes d'interventions. Par contre, leurs idées sont plus générales en ce qui concerne le rôle de la famille et réciproquement.

- Les enseignants ont tendance à mesurer l'appprentissage des enfants en rapport et avec leur propre aisance concernant les concepts visés et transmis

- En général, le déroulement propre de l'apprentissage chez l'enfant n'est circonscrit qu'à l'aide du mode d'intervention qui sera à sa base.

- On parvient difficilement à qualifier ce que fait l'enfant pour apprendre.

- On parle généralement d'interactions, mais ce vocable recouvre un grand nombre de modalités interactives différentes qui vont de la simple juxtaposition à des interrelations complexes.

- L'apprentissage est conçu comme un produit et non comme un processus.

- On relève l'absence du rôle des interactions entre pairs dans les processus d'apprentissage.

Inférences faites par l'équipe de recherche à partir des réponses du milieu de travail

- La vision de ce milieu est fonction des règles de fonctionnement de l'entreprise , ainsi l'apprentissage et l'intervention sont toujours vus en fonction des tâches spécifiques à réaliser dans le sens de l'amélioration des résultats.

- L'entreprise doit toujours assumer la formation particulière, car les spécificités ne sont pas du ressort de l'école.

- Il y a contradiction entre la vie de famille et la vie professionnelle, car pour réussir l'implication dans son travail réduit la disponibilité pour la famille.

Questions

Parents

- Les parents ont-ils suffisamment de temps pour s'impliquer dans l'éducation de leurs enfants?

- Ont-ils suffisamment de connaissances pour suivre les enfants dans des éventuelles activités para-scolaires?

- Est-ce que les parents trouvent pertinent de suivre les enfants à la maison à propos de l'apprentissage des matières scolaires de base?

Enseignants

- Les enseignants ont-ils le temps de se concerter sur leurs actions avec les parents?

- Les programmes ministériels permettent-ils aux enseignants d'aller chercher la coopération des parents?

- Est-ce que les enseignants trouvent pertinent que la famille soit plus impliquée dans la transmission des savoirs aux enfants?
  Si oui, de quelle manière le faire?

- Comment peuvent-ils voir le rôle du milieu de travail par rapport à l'école?

Question au milieu de travail

- Quelle est l'attitude de l'entreprise pour la formation en entreprise par rapport à l'idée d'une formation continue?

- Que pense l'entreprise de la formation académique?

- École et famille sont-ils préparés oui ou non au milieu de travail?

ANNEXE 3

Tableaux

I_1

DIMENSION SAVOIR
CATÉGORIE ORGANISATION DU SAVOIR

(Verbatim des enseignants)

Interviewés	Regroupement des unités de verbatim dans la catégorie après élimination des redondances	Synthèse
E_1R_1	Le savoir correspond à un contexte interdisciplinaire. Interrelation des concepts à l'école. Certaines matières plus éligibles pour la transmission de certains concepts. Organisation des concepts peut ne pas être seulement d'ordre cognitif mais aussi d'ordre "éducation".	Interdisciplinarité
E_1R_2	Savoir est trop compartimenté et matières académiques trop fermées. L'éducation devrait être vue de façon plus globale et interdisciplinaire. Refuse la différenciation du savoir en rapport avec le milieu.	Plutôt que compartimentation du savoir suivant milieu éducation devrait être visée plus globale et interdisciplinaire
E_2R_1	À l'école hiérarchisation du savoir (importance des maths et du français). Catégorisation du savoir (cognitif, moteur) À travers certaines disciplines, intégration des matières (recyclage, environnement).	Hiérarchisation catégorisation intégration
E_3R_1	Notions différentes surtout disciplines délimitées (but bien précis cerné d'avance avec un début et une fin). Ordre et portée du savoir cognitif-intellectuel et moteur-pratique. Savoir relié au matériel.	Catégorisation du savoir découpé en unités bien circonscrites savoir lié au matériel
E_3R_2	Notions impliquent histoire pour remonter dans le temps. Différenciation du savoir suivant milieu scolaire et à la maison (sketch sur développement moral fait appel à système de valeurs injustice difficilement réalisable en milieu familial peut être abordé de façon générale à l'école.	Notions impliquent historicité différenciation des savoirs suivant milieu

DIMENSION SAVOIR
CATÉGORIE STATUT DU SAVOIR

I_2

(Verbatim des enseignants)

Interviewés	Regroupement des unités de verbatim dans la catégorie après élimination des redondances	Synthèse
E1R1	Certains savoirs devraient être intégrés au programme scolaire (ex. ed. à environnement). Certaines tâches exigent un haut niveau d'habiletés et savoir, ne s'appliquent pas à tous les niveaux d'âge. Certaines notions sont appliquées d'instinct et font partie de l'expérience de l'enfant.	Savoir différencié en fonction de valeurs, de l'âge Savoir expérientiel à exploiter
E1R2	Importance de développer les notions spatiales abstraites. Notions abordées au primaire encore trop éloignées de la réalité de l'enfant Notions reliées à ce que vivent les enfants ne sont pas assez abordées (exemple: famille éclatée, rôle des femmes et des hommes dans la société).	Nécessité de certains savoirs (abstraits) programme savoirs pas assez connectés vie de l'enfant
E2R1	Certains savoirs ne concernent pas jeunes enfants. Au primaire les enfants sont peu conscients par rapport aux activités et aux résultats produits.	Statut du savoir dépend de l'âge et du temps
E3R1	Découvrir des notions de physique c'est important dès le primaire. Utilisation d'appareil qui permet une prise sur la réalité parce que pas cen/rée seulement sur notions physiques. Ce n'est pas seulement les garçons qui s'intéressent à la physique (filles). Certains savoirs sont plus ou moins accessibles à la maternelle ou au 2e cycle.	Valorisation de certains savoirs Savoir est abordé en fonction de la relation à la réalité propre et de l'âge
E3R2	Intéressant pour développer de la socialisation au premier cycle.	Distinction d'un savoir social

DIMENSION SAVOIR
CATÉGORIE TRAITEMENT DU SAVOIR

(Verbatim des enseignants)

Interviewés	Regroupement des unités de verbatim dans la catégorie après élimination des redondances	Synthèse
E1R1	Certaines notions sont facilement transmissibles en fonction du contexte. Les notions abordées pourraient l'être dans un cours de géométrie. Utilisation du savoir à partir du jeu. Les notions font appel à des connaissances personnelles et expériences, et pas nécessairement apprises en classe. Prise de conscience des limites du recyclage.	Transmissibilité du savoir Segmentation dans des disciplines Savoir abordé par le jeu et expérience
E1R2	Les enfants se réfèrent trop aux choses qu'ils voient dans leur milieu dans une pareille situation que de vraiment dire ce qu'ils pensent. Le contenu présenté est fait de façon à ce qu'ils interprètent le problème comme les habitudes de l'école. Tout est suggéré.	Traitement à l'école est suggestif des attentes du milieu et non pour inciter à penser
E2R1	Il aurait pu aménager d'autres avenues en rapport avec ses propres connaissances.	Différentes façons d'aborder et traiter le savoir
E3R1	Certains matériels permettent de transmettre des notions généralement absentes des classes de 5e et 6e. Enseignant doit bien connaître le matériel et remettre en question ses propres connaissances. Certains savoirs peuvent être exploités plus longtemps et en profondeur par la découverte.	Transmission fonction de l'âge Traitement est conditionné par celui qui le fait Traitement à faire par la découverte
E3R2	Notions abordées déjà acquises, c'est quelque chose qui est construit et greffé au dessus de leur tête. Traitement pour amener les enfants à faire des relations à partir de leur réalité du concret. Traitement pour rendre les concepts plus concrets accessibles aux enfants.	Notions préformées Traitement vise la mise en relation par les enfants Accessibilité par traitement vers le concept

DIMENSION SAVOIR
CATÉGORIE CONSÉQUENCES DU SAVOIR

(Verbatim des enseignants)

Interviewés	Regroupement des unités de verbatim dans la catégorie après élimination des redondances	Synthèse
E_1R_1	Notions fondamentales dans le développement conduisent à la conscientisation des enfants.	Conscientisation par les notions fondamentales
E_1R_2	Comme citoyen, être conscient de ce qui se passe dans l'actualité ou dans l'avenir.	Le savoir prépare le citoyen informé
E_2R_1	L'éducation est une chose dont on ne peut pas se passer, car plus on a d'éducation plus on a de chances d'accéder à quelque chose que l'on aime dans la vie.	Savoir - base d'intégration et réalisation dans la vie sociale
E_3R_1	Développement de la socialisation. Permet d'agir sur l'environnement, sur la réalité qui l'entoure. Permet une conscientisation relative aux matériels et contenus utilisés.	Développement socialisation conscientisation d'une action en relation avec réalité environnante
E_3R_2	Notions véhiculées (écologie) donnent des façons d'agir communes sur environnement, éveillent à la réalité et les intérêts. Fait appel à la socialisation, puis à la responsabilisation de l'enfant.	Prépare et forme à l'action à l'entrée dans la société

DIMENSION SAVOIR
CATÉGORIE ORGANISATION DU SAVOIR

(Verbatim des parents)

Interviewés	Regroupement des unités de verbatim dans la catégorie après élimination des redondances	Synthèse
P1R1	La physique c'est très important et les enfants doivent apprendre à communiquer entre eux et à fonctionner entre eux (ces notions sont plus pertinentes en 6e année). Écologie (1re année), c'est important qu'ils apprennent ces notions à l'école, dans la vie de tous les jours, dans les jeux et à tous moments. C'est important d'avoir de bonnes valeurs morales dans notre maison et d'essayer de tirer le plus possible de la famille, de l'être humain dans son milieu familial, le sens moral, le respect d'autrui. C'est de l'éducation, ça pourrait être de l'instruction, mais je le verrais plutôt à la maison. Interdisciplinarité: en français, en anglais tu peux entrer des notions d'écologie. En mathématiques tu peux aller avec ça former des figures géométriques, l'écologie ça peut aller avec les matières scolaires.	Importance de certains savoirs, physique, écologie, morale Distinction entre éducation et instruction morale plus éducation Interdisciplinarité, matières scolaires distinguées de ce qui se fait à la maison
P2R2	Pour l'écologie, il faut en parler et de plus en plus. Les notions abordées en milieu familial qui sont les plus favorisées par les parents, c'est s'accorder, s'aider, le respect de soi et des autres c'est important. Notions d'écologie sont importantes à transmettre, mais je ne sais pas si c'est vraiment abordé présentement. Cela se ferait peut-être plus à l'école.	Savoirs en milieu familial (social, moral) autres matières (écologie) à l'école
P3R2	Morale, c'est un type de discours que j'aime avoir avec les enfants. Le développement moral ça prend bien de la place à la maison (plus que l'écologie). Écologie, c'est un sujet intéresant à traiter, on développe des attitudes aussi. Géométrie c'est concentré sur les connaissances, les parents n'ont pas toujours les connaissances nécessaires et ça se fait surtout à l'école présentement, pourrait peut-être se faire dans les deux milieux. C'est plus le rôle de l'école au niveau des mathématiques, du français. Au niveau géographie, histoire, écologie, ça peut se faire à deux niveaux. Le français et les mathématiques sont des langages de base qui nous permettent d'accéder aux autres types de langage. La base, c'est le français et les mathématiques.	Savoir familial (moral) Savoirs en termes de connaissances (maths, écologie) à l'école, francais, mathématiques, langages de base

(suite page suivante)

P4R2	Le jugement moral est essentiel et la géométrie devrait être touchée parce qu'on va de plus en plus vers le monde de l'ordinateur parce que la violence est une réalité et les ordinateurs commencent à en faire partie. Parler de pollution de son quartier c'est tout aussi important que d'apprendre à écrire le français. Ces notions devraient entrer en 2e lieu par rapport aux notions de base mathématique et français dans le programme, mais elles sont plus importantes que le dessin. Ces notions sont importantes car le français et les maths découlent de ça. Exemple, il faut savoir les maths mais aussi se rendre compte de l'importance de l'environnement, ça fait partie d'un tout. L'éducation, les programmes, le français, les maths, la logique forment une base qui constitue un ensemble.	Morale essentielle hiérarchisation français mathématiques 1er lieu de base puis autres et ensuite dessin

DIMENSION SAVOIR
CATÉGORIE STATUT DU SAVOIR

(Verbatim des parents)

Interviewés	Regroupement des unités de verbatim dans la catégorie après élimination des redondances	Synthèse
P2R2	L'école accorde une importance capitale à l'écologie. C'est le sujet de l'année. Le projet éducatif tourne autour de ça. L'écologie trouve sa place. Jugement moral et écologie ont la même importance en milieu familial et à l'école. C'est le quotidien, c'est une éducation. C'est des notions de contenus bien différents mais tous essentiels. L'environnement ça fait partie du vécu. Il faut que cela soit vu.	Statut élevé de l'écologie à l'école Écologie et jugement moral à la maison Importance reliée à la nécessité du vécu
P3R2	Écologie est plus importante à l'école. Mais le professeur n'a pas le choix, il fait aussi beaucoup de développement moral même si pas inscrit au programme. Ces questions doivent être traitées autant à la maison qu'à l'école, tout ce qui est moral doit être traité en milieu familial. Écologie doit faire partie des programmes scolaires, il y a plein de notions qui s'y greffent. Les mathématiques c'est une matière importante mais qui est difficile à travailler à la maison. Ça devient plus une imitation d'un comportement à la maison, tandis qu'à l'école c'est plus l'acquisition de connaissances. L'écologie passe souvent en 2e rang à l'école, c'est dommage. Les programmes sont chargés en mathématiques et en français et on n'a plus le temps pour l'écologie.	Suivant le savoir il est prioritaire ou non à l'école ou à la maison Hiérarchisation des programmes font que des savoirs importants ne sont pas abordés à l'école
P4R2	Écologie devrait être abordée dans le programme et approfondie dans des activités parascolaires	L'importance du savoir écologie pour l'école et le parascolaire

DIMENSION SAVOIR
CATÉGORIE TRAITEMENT DU SAVOIR

(Verbatim des parents)

Interviewés	Regroupement des unités de verbatim dans la catégorie après élimination des redondances	Synthèse
P2R2	Résumé: S'aperçoit que les enfants sont conscients des activités humaines, tels que service, loisir. C'est important pour eux de comprendre à quoi servent les activités humaines, quelles sont les raisons de celles-ci.	Importance de traiter le savoir pour la compréhension de l'enfant, leurs raisons
P3R2	Mode de fonctionnement pour faire en sorte que les enfants soient libres de construire leurs connaissances. La majorité des parents sont limités parce qu'ils n'ont souvent qu'une scolarité peu élevée. Ils n'ont pas eu à l'utiliser, alors quand vient le temps de passer les connaissances en mathématiques, ça devient difficile. Les parents peuvent être un bon support de l'école. Malheureusement les enseignants ne sont pas trop habiles à intégrer les matières à faire du français à travers l'écologie. Nécessité d'entrevoir l'enseignement de l'écologie intégré dans différentes disciplines. Dans la vraie vie tu ne fais pas du français pour le français, tu fais du français à travers un texte en écologie. Il faut que tout soit intégré. L'école et la famille se situent dans le même sens, continuité, et ces notions devraient être abordées dans les deux milieux, il n'y a rien de spécifique à l'école, rien de spécifique à la famille.	Traitement en vue de construction, difficulté pour les parents à formation insuffisante Enseignants difficulté à l'intégration nécessaire des matières Traitement à faire autant à l'école qu'en milieu familial
P4R2	Le parent essaye de lui enseigner de vivre en groupe, le respect de soi, des autres et de l'environnement. Message à passer est à véhiculer suivant un même principe. Le jugement moral devrait se trouver à la famille et à l'école, la géométrie à l'école d'abord et à la maison ensuite (ordinateur), ou au 2, et les problèmes doivent être traités à l'école et à la maison, il faut une continuité.	Continuité du traitement par l'école et la famille

DIMENSION SAVOIR
CATÉGORIE CONSÉQUENCES DU SAVOIR

(Verbatim des parents)

Interviewés	Regroupement des unités de verbatim dans la catégorie après élimination des redondances	Synthèse
P2R2	C'est important les espaces verts, si on ne fait pas attention il n'y aura plus d'espaces verts. Ce qui arrive aussi aux enfants, c'est qu'au moment de jeter un papier par terre, ils sont au courant de tout ça. Ça fait partie de la vie il faut qu'ils l'apprennent.	Conscientisation de leur responsabilité par les enfants.
P3R2	Tout ce qui est écologie, bien maintenant avec le recyclage l'enfant voit ce qui se passe dans la famille et va être porté à nous imiter, ça va faire partie de lui. Parvenir à "dealer" travail d'équipe, socialisation, vie de groupe. L'enfant va refaire tout ce qu'il a appris à l'école et à la maison de la même manière dans sa vie de tous les jours.	Imitation de ce qui est présenté à l'enfant par travail d'équipe et ses apprentissages, l'enfant va pouvoir fonctionner dans la société
P4R2	À l'école l'enfant peut acquérir de bonnes habitudes, il peut se familiariser avec ces habitudes. On peut difficilement changer ses habitudes à 50 ans.	Acquisition de bonnes habitudes à l'école

DIMENSION SAVOIR
CATÉGORIE ORGANISATION DU SAVOIR

(Verbatim des intervenants du milieu de travail)

Interviewés	Regroupement des unités de verbatim dans la catégorie après élimination des redondances	Synthèse
MT$_1$R$_2$	(1) Complémentarité famille-école: au niveau de l'organisation des savoirs mais à deux niveaux différents: famille identifie les concepts de base à partir de la réalité de l'enfant; l'école: organise ces concepts (structuration). Le savoir correspond à un contexte interdisciplinaire. La formation académique est trop segmentée plutôt que orientée vers une formation générale (mathématiques, français...). Cause sous-jacente à cette segmentation: programmes trop chargés. En milieu scolaire, les notions de base reliées au jugement moral (relations interpersonnelles, vie en société, relations entre personne, travail de groupe, discipline) sont trop souvent évacuées du programme parce que trop de contenu à voir et à couvrir. À l'école, nécessité d'élaborer un programme plus global et redéfinir les notions de base. Je pense que les enseignants repoussent trop dans les cours de morale tout ce qui est relations interpersonnelles puis tout ça, au secondaire ils appellent ça préparation de carrière. Les choses importantes, ils les ont évacuées progressivement du cours. De tout mettre dans un cours ça catégorise plutôt que de voir la formation dans un contexte plus général. La formation est segmentée: mathématiques dans un cours, français dans un autre, alors que pour écrire des mathématiques, ça prend du français et vice versa. Je pense qu'il y a des interrelations entre les deux autant qu'il y a d'interrelations entre la morale et ces cours-là. (2) À l'école, dès le primaire, nécessité de créer des liens avec l'entreprise pour redéfinir les visées éducatives et notions de base.	Complémentarité des milieux mais à des niveaux différents Interdisciplinarité Segmentation contribue à évacuer des notions importantes Évacuation de notions de base en milieu scolaire Les orientations futures impliquent une redéfinition des visées éducatives Nécessité de considérer l'enseignement d'une façon moins segmentée
MT$_2$R$_2$	(1) Notions différentes suivant discipline: Jugement moral fait appel à jugement de valeur: c'est complexe. Géométrie fait appel à des conceptions plus abstraites (dimensions, volume, espace, proportions relatives, organisation spatiale...) que celles abordées en écologie. Écologie, notions plus collées à la réalité des enfants. Elles impliquent les notions de relations du rapport humain. Le savoir doit correspondre à un contexte interdisciplinaire. En écologie c'est évident que les enfants font appel à des notions en géométrie et vice versa. Le milieu scolaire aborde trop rapidement, superficiellement ces notions (écologie).	Catégorisation classification du savoir Interdisciplinarité Contraintes liées au programme scolaire

(1) Milieu scolaire
(2) Milieu de travail

DIMENSION SAVOIR
CATÉGORIE STATUT DU SAVOIR

(Verbatim des intervenants du milieu de travail)

Interviewés	Regroupement des unités de verbatim dans la catégorie après élimination des redondances	Synthèse
MT_1R_2	(1) Importance fondamentale de développer les notions spatiales abstraites. Importance fondamentale de développer les notions de socialisation (écologie, relations de l'homme à l'environnement). Ces notions doivent être collées à la réalité de l'enfant. Ces notions sont aussi importantes pour la vie de tous les jours que pour la vie professionnelle. Entre activité écologie et géométrie: je ne pourrais pas vous dire laquelle est la plus importante. Elles sont tout aussi importantes l'une que l'autre.	Certains savoirs sont importants et les différencier est difficile Nécessité de programmer les savoirs en relation avec la réalité de l'enfant Généralisation du savoir d'un milieu à l'autre
MT_2R_2	(1) Les notions visées (géométrie et écologie) sont tout à fait fondamentales. Ces notions sont aussi fondamentales que les autres notions de base (mathématiques / français) Elles se situent au même niveau.	Il existe des notions fondamentales toutes aussi importantes les unes que les autres

(1) Milieu scolaire
(2) Milieu de travail

DIMENSION SAVOIR
CATÉGORIE TRAITEMENT DU SAVOIR

(Verbatim des intervenants du milieu de travail)

Interviewés	Regroupement des unités de verbatim dans la catégorie après élimination des redondances	Synthèse
MT_1R_2	(1) Ce qui est important pour les enfants, c'est toujours de parvenir à une certaine maîtrise des concepts de base (français, mathématiques) et non pas se limiter au contenu et dans des contextes bien précis. Notions abordées sont fondamentales (écologie) pour sensibiliser les enfants aux relations qui existent à l'univers, avec les autres personnes, avec la société et l'environnement. Elles sont fondamentales pour le développement personnel et professionnel et pour pouvoir fonctionner dans la société. Ça se fait par étapes et progressivement. C'est maîtriser des concepts d'écologie, de pollution, maîtriser des concepts de formes géométriques. Il y a toute la relation avec l'univers qui est importante aussi, la relation entre les personnes, la relation avec la société, la relation avec l'environnement. Il y a tout ça que l'enfant développe et qui est tout aussi important que les concepts. (2) On apprend autant de nos collègues en formation professionnelle que par le professeur.	Maîtrise nécessaire des concepts de base plutôt que limitation au contenu Recherche de la sensibilisation aux relations et de la maîtrise de concepts par l'intermédiaire de la relation à l'univers Fonctionnement par étapes Apprentissage à travers interaction
MT_2R_2	(1) Ces notions (géométrie, écologie) peuvent être utilisées par l'enfant dans sa vie de tous les jours et non pas seulement à l'école. Certains individus développent des moyens plus "logico-mathématiques" dans leur façon de régler certains problèmes et d'autres développent, au contraire, des moyens beaucoup plus "émotifs". Par rapport à ces notions (jugement moral) les enfants se positionnent vis-à-vis des parents et ils doivent faire un choix entre ce qui provient de l'école et de la famille. Notions abordées (jugement moral) font appel à expression et créativité chez les enfants.	Différentes façons d'aborder le savoir ou de l'utiliser suivant le milieu Modalités différentes cognitives et émotives dans le traitement du savoir particulier Traitement différent selon l'âge et le milieu

(1) Milieu scolaire
(2) Milieu de travail

DIMENSION SAVOIR
CATÉGORIE CONSÉQUENCES DU SAVOIR

(Verbatim des intervenants du milieu de travail)

Intervievés	Regroupement des unités de verbatim dans la catégorie après élimination des redondances	Synthèse
MT$_1$R$_2$	(1) Les notions abordées sont fondamentales pour permettre à l'individu de fonctionner dans son milieu de travail (travail de groupe, relations interpersonnelles, écologie). Si ces notions ne sont pas intégrées dès le jeune âge, l'individu aura à compenser pour ces lacunes éventuelles dans son milieu de travail. L'acquisition de ces connaissances permettront à l'individu d'avancer vers des postes plus spécialisés.	Lien entre certaines notions en fonctionnement en milieu de travail Notions à acquérir impérativement dans le jeune âge Spécialisation dépend des acquisitions antérieures
MT$_2$R$_2$	(1) Le milieu de soudeur nécessite des connaissances de base en géométrie: même s'il n'a pas appris ces notions de base au primaire, l'individu pourra les acquérir dans son milieu de travail. Notions véhiculées (écologie) sensibilisent l'enfant à modifier certains de ses comportements et qui l'amèneront à poser des gestes plus positifs. Ces notions permettent un meilleur contact avec la réalité. L'apprentissage est un processus continu bien qu'on retrouve souvent une rupture entre ce que l'individu a appris et ce qu'il fait dans la vie de tous les jours. Notions véhiculées (écologie) sont fondamentales pour développer des attitudes positives vis-à-vis de l'environnement à l'âge adulte. Notions véhiculées (cybernomètre) sont fondamentales pour permettre à l'individu de fonctionner dans sa vie adulte et milieu de travail: travail de groupe, apprendre à écouter les autres... Notions véhiculées fondamentales pour fonctionner en milieu de travail (géométrie, écologie, jugement moral).	Savoir est un réinvestissement perpétuel d'un contexte à un autre (généralisable) Développement socialisation conscientisation à partir de notions en relation avec la réalité Rupture au niveau des savoirs et leur mode d'application Prépare attitude positive et développe conscientisation vis-à-vis de l'environnement Prépare et forme au travail d'équipe et de coopération

(1) Milieu scolaire
(2) Milieu de travail

DIMENSION APPRENTISSAGE
CATÉGORIE APPRENTISSAGE - PRÉALABLES

(Verbatim des enseignants)

Interviewés	Regroupement des unités de verbatim dans la catégorie après élimination des redondances	Synthèse
E1R1	A Excellent moyen de développement cognitif (certaines activités). C Pas trop de confrontation à l'échec. Certaines habiletés sont nécessaires à certaines tâches et sont aussi en rapport avec l'âge. Facteurs de motivation d'intérêt et d'imagination. Environnement défavorable dans une classe de 32 élèves le facteur temps fatigue ce qui est favorable participation de chacun.	Segmentation du développement en rapport avec activité Motivation intérêt conditions physiques participation active
E1R2	A Favoriser la participation pour garder l'attention et l'intérêt du groupe. Ce n'est pas parce que les élèves écoutent qu'ils participent. Les enfants s'amusent, bougent, manipulent le matériel, développer la facilité d'adaptation.	Nécessité de la participation de tous
E2R1	A Suivant activité habileté motrice ou cognitive. La situation de conflit est faite pour que les enfants apprennent à se débrouiller. B L'apprentissage dépend beaucoup de l'éveil de l'enfant, de ses questionnements et de sa réceptivité, c'est une question d'attention et d'intérêt. C Il faut que tu sois apte à ce que ça cogite dans ta tête. Si les enfants sentent qu'il n'y a pas de jugement, ils ont du plaisir à faire l'activité, l'activité est profitable dépendant de la façon dont elle est présentée, meilleure situation pour apprendre, pas nécessairement banc d'école, certains apprentissages peuvent se faire dans la rue, en classe pas facile d'être réceptif, classe idéale 15 élèves.	Autonomie Apprentissage dépend de l'élève (réceptivité, intérêt attention, éveil) Cadre: plaisir à faire activité (éviter évaluation) Intérêt se trouve dans vie sociale Apprentissage pas seulement à l'école Réceptivité
E3R1	A L'enseignant doit apprendre aux enfants le respect entre eux, à fonctionner, à s'adapter quelque soit la situation. C Apprentissage c'est dans la liberté et le désir d'apprendre, l'environnement social c'est ce qui fait qu'un enfant veut ou non apprendre en découvrant les possibilités d'un matériel ça maintient l'intérêt. Intérêt augmente avec la réalisation de la tâche, ce qui peut apparaître dans le partage et l'échange.	Fonctionnement social est central Degré de liberté suffisant nécessité d'environnement social suffisant Rôle important du matériel et tâche
E3R2	B La participation et non pas le plaisir d'être filmé. Désir d'apprendre on ne peut pas l'implanter. C Intérêt et échange dans travail d'équipe et dans l'implication dans la tâche, ce qui dépend de la tâche leur intérêt est suscité par les valeurs.	Motivation intrinsèque indispensable nécessité désir d'apprendre, travail d'équipe et tâche impliquent intérêt et échange

A : Les visées éducatives
B : Qualités requises par individu
C : Conditions requises pour apprentissage

DIMENSION APPRENTISSAGE
CATÉGORIE APPRENTISSAGE - PROCESSUS

(Verbatim des enseignants)

Interviewés	Regroupement des unités de verbatim dans la catégorie après élimination des redondances	Synthèse
E1R1	Apprentissage doit se faire à partir d'une démarche individuelle et sur un mode collectif. L'interaction des deux fait avancer, évoluer, décider ensemble d'une façon majoritaire, démocratique, construction ensemble de leur savoir. Approche par argumentation, définitions, expériences, jugements et réflexion. Permettre à chacun d'intervenir, de s'exprimer. Implication personnelle en partant de l'enfant. Il existe différentes façons d'apprendre, chacun avait son mode très personnel de s'exprimer ou d'aller chercher l'information et de réfléchir. Partir de l'intérêt des enfants pour aller vers d'autres choses (le milieu de l'enfant, ce qu'il est).	Interaction du processus individuel et collectif Construction ensemble du savoir Mode personnalisé Partir de l'implication personnelle de l'enfant de son intérêt
E1R2	Faire un lien sous forme de jeu. Dans une équipe de 5, 6, on doit éviter que le groupe soit toujours traîné par des personnalités. L'interaction favorise l'apprentissage. Mais les enseignants sont bien conscients qu'il y a une façon de faire participer les élèves. Une participation dans la construction de leur connaissance et de leur démarche qu'ils font, c'est plus efficace. Les mettre devant des situations où ils peuvent faire des choix.	Interaction favorise l'apprentissage Participation de l'élève pour une démarche de construction de la connaissance Situations ouvertes au choix
E2R1	Dans le travail d'équipe, c'est important de travailler ensemble parce que les forces des uns peuvent être les faiblesses des autres. Apprentissage peut se faire en collectif à condition que l'on soit capable de travailler en équipe, il faut s'auto-organiser en fonction de la tâche nécessaire d'un minimum de structure. Le conflit amène l'obligation de réagir dans le but de s'améliorer. Il y a des apprentissages qui sont cumulatifs et dans n'importe quelle matière, il y a des cheminements. Même savoir-vivre ça devient cumulatif. Apprendre c'est être confronté à de nouvelles situations et c'est quand c'est consolidé on apprend par tâtonnement.	Condition préalable au travail d'équipe c'est d'en être capable Processus progressif Rôle du conflit par approfondissement à travers tâtonnement et confrontation

(suite page suivante)

E3R1	Parole et langage sont un bon moyen d'apprentissage. C'est vraiment flexible. Évolution des interactions d'année en année et qui dépendent de certaines conditions, contexte, sexe, il peut y avoir un apprentissage de groupe. Il y a un apprentissage préalable à un autre (progression). Par la découverte ou l'intuition finalement se produit juste après tels et tels apprentissages formels réalisés ou acquis. L'enfant peut construire plus facilement comme ça. Apprentissage en découvrant puis en étant intéressés à aller de plus en plus loin et à pouvoir utiliser ce qui est découvert.	Apprentissage par interaction et lan$_g$age progressif Découverte et construction et utilisation de la découverte
E3R2	L'enfant n'est pas un entonnoir qu'on doit remplir: fausse image. Processus d'apprentissage propre à chaque individu. Avec le matériel, c'est comme ça que l'enfant saisit la notion qu'il ne pourrait pas avoir avec un papier crayon. Si on veut que cela soit intégré, il faut que l'enfant prenne conscience que les problèmes soulevés ça les touche personnellement.	Rejet de l'image de l'entonnoir Processus individuel rôle important du matériel intégration en rapport avec implication ressentie

DIMENSION APPRENTISSAGE
CATÉGORIE APPRENTISSAGE - RÉSULTATS

(Verbatim des enseignants)

Interviewés	Regroupement des unités de verbatim dans la catégorie après élimination des redondances	Synthèse
E1R1	Certains concepts ont un rôle social. Travail d'équipe et type d'apprentissage cognitif et juste le fait de jouer ensemble, on peut apprendre quelque chose. Les conséquences de l'apprentissage c'est faire des analogies, développer différents types de penser et d'habiletés à penser, c'est une prise de conscience. Les enfants y peuvent devenir collaborateurs et négociateurs.	Apprentissage se manifeste à travers certaines habiletés Conçu comme résultat d'une situation (groupe et jeu en particulier)
E1R2	Développement des concepts conduit à la capacité à faire des relations, des analogies. Certaines activités favorisant certaines habiletés intellectuelles à penser, évaluer, mesurer, analyser.	Travail spécifique au niveau des concepts favorise capacité et habileté à penser, évaluer, mesurer, analyser, faire des relations
E2R1	Travail de conscientisation par enchaînement des causes et des effets. Certaines tâches permettent d'apprendre à tenir compte des autres individus du groupe. La satisfaction des élèves ne peut être vérifiée que dans des situations d'écriture à développement où ils peuvent laisser libre cours à leur imagination. Les répercussions sur les élèves sont au niveau des attitudes des comportements. La compréhension est meilleure en situation de conflit parce que ça amène à se questionner. Au niveau de la mémoire, ça reste plus frais lorsque tu es mis en situation pour faire des choses nouvelles.	Conscientisation socialisation satisfaction attitudes comportements compréhension et mémoire résultats de situations conflictuelles avec possibilités d'enchaînement
E3R1	L'acquisition de connaissance: comprendre quelque chose, le réutiliser et y faire référence dans sa tête. Ils vont faire attention au-delà de ce qui a été fait dans l'activité. Un certain nombre d'activités conduit à la socialisation.	Résultat au niveau de la compréhension Résultat déborde le seul cadre de ce qui est appris, par exemple socialisation
E3R2	Modalité d'apprentissage à développer un intérêt et à participer. Résumé général: L'évaluation peut se faite en termes d'intérêt et les moyens pour le déterminer sont dans le degré de participation dans la tâche et la coordination des mouvements entre individus. Ce qui permet de tester l'apprentissage autant que l'organisation des interactions.	Résultat se mesure à l'intérêt manifesté entre autres

DIMENSION APPRENTISSAGE
CATÉGORIE APPRENTISSAGE – PRÉALABLES
(Verbatim des parents)

Interviewés	Regroupement des unités de verbatim dans la catégorie après élimination des redondances	Synthèse
P1R1	C Ça aurait été bon qu'ils réussissent en groupe à faire le moins d'erreurs possibles (en termes de motivation). Ça ne les motivait pas du tout. Le mauvais fonctionnement du groupe a démotivé progressivement les enfants. Les enfants sont plus motivés quand ils sont plus en équipe. La meilleure situation pour apprendre est d'être très motivé par les gens qui nous entourent. Apprentissage moitié jeu moitié tâche.	Le rôle de la motivation est fondamental et l'activité de groupe peut la favoriser
P2R2	C Aujourd'hui plus tu poses de questions meilleur que c'est.	Utilisation des questions comme fondement
P3R2	A C'est pas seulement à l'école que l'apprentissage se fait, c'est faux de croire ça que nos enfants de 0 à 4 ans se développent, puis après ils apprennent. Je pense qu'ils apprennent beaucoup avant d'aller à l'école. 80% des apprentissages de 0 à 4 ans à la maison. C Ils apprennent plus lorsqu'il y a une action qui est impliquée et associée à l'activité, lorsqu'ils ne sont pas passifs en train de recevoir quelque chose. La participation est importante pour apprendre. L'apprentissage peut se faire à travers une tâche, elle doit être vue comme un jeu pour qu'elle devienne intéressante pour donner le goût de le faire.	Apprentissage pour le jeune enfant se fait à la maison et pas seulement à l'école Nécessité d'être actif pour apprendre Participation dans la tâche pour être intéressante
P4R2	A L'école vise surtout le fait que l'enfant une fois adulte va s'insérer dans le milieu de travail. C Nécessité que les enfants soient impliqués. L'apprentissage en famille n'est pas favorable si les parents travaillent; il l'est dans des conditions idéales quand les parents accordent du temps aux enfants. Ils ont trop entendu parler du jugement moral et ne sont plus intéressés.	École, préparation à la vie sociale Apprentissage pas facile en famille Nécessité de l'implication de l'enfant pour réaliser un apprentissage

A : Visées
B : Qualités
C : Conditions

DIMENSION APPRENTISSAGE
CATÉGORIE APPRENTISSAGE – PROCESSUS

V_2

(Verbatim des parents)

Interviewés	Regroupement des unités de verbatim dans la catégorie après élimination des redondances	Synthèse
P1R1	Dans le futur, on ne sortira pas beaucoup de la maison et les enfants apprendront à la maison; ils auront des périodes réservées et ça se règlera par ordinateur. Le jeune enfant en suivant les activités de son aîné aura plus de chance d'apprendre, pour l'éducation, c'est de voir agir les adultes et ce qu'ils leur disent. Dans l'apprentissage, il y a une base à laquelle on ajoute des choses au cours des années pour former un ensemble. La chose apprise à 5 ans est peut-être très simple tandis qu'à 10, c'est un autre petit bloc qu'on ajoute pour continuer d'expliquer ou rendre la chose plus concrète. Il y a plus d'intérêt si tu le fais avec plusieurs parce que là on s'encourage, on recherche. Dans un groupe, l'intérêt de chacune des personnes peut être différent et il faut éveiller chez l'autre le même intérêt, aller le chercher. Les enfants apprennent entre eux. Apprendre, c'est réaliser qu'on peut être utile. Aider, c'est pouvoir communiquer ce qu'on ressent aux autres, c'est pouvoir fonctionner avec les gens et aussi savoir des choses, augmenter son savoir. À la base, il faut qu'il y ait de l'aide extérieure pour commencer à apprendre. Il faut que ça vienne des deux, de la personne qui veut donner et de la personne qui reçoit. Pour l'instruction, c'est à force de voir, de se faire dire et de lire qu'ils finissent par apprendre.	Apprentissage individuel par ordinateur dans futur Imitation Accumul...ion progressive de morceaux Apprentissage entre enfants, à plusieurs (négociation) Prise de conscience de l'individu dans les échanges avec d'autres Nécessité de l'aide d'un autre et de la réceptivité de l'apprenant Transmission par répétition
P2R2	Un enfant si on lui donne des bonnes habitudes, il va continuer, il ne s'apercevra même pas que c'est bien, il va le faire sans s'en rendre compte; mais s'il commence à le faire mal, ça va continuer dans sa vie d'adulte. Les enfants doivent être actifs pour apprendre plus.	Bonnes habitudes acquises enfant conduisent à la vie adulte sans prise conscience Apprentissage processus où l'enfant est actif
P3R2	Apprentissage ça se fait tout le temps. Tout ce qui est interaction, le travail d'équipe, c'est même là que se fait l'apprentissage, s'il est le "fun" et parce qu'il y a de l'entraide et si on comprend pas, l'autre peut aider. En plus d'apprendre de nouvelles notions, tu apprends à travailler en groupe, tu apprends à "dealer" avec des opinions différentes; tu apprends à manipuler le même matériel. À la maison, l'apprentissage se fait par le jeu, par imprégnation, par dialogue, par questionnement, imitation, jeux de rôles, apprentissage par le geste dans un contexte de jeu.	Les interactions permettent l'apprentissage de notions mais en plus de fonctionner en groupe Imprégnation, imitation, questionnement
P4R2	Les enfants aiment beaucoup être impliqués. Ce qui importe c'est que ça vienne d'eux pour qu'ils comprennent, pour qu'ils puissent mettre les notions en leurs propres termes. C'est bon de les garder en groupe, d'apprendre à leur montrer la camaraderie, l'entraide.	Point de départ du processus est issu des enfants eux-mêmes Le groupe est favorisant

DIMENSION APPRENTISSAGE
CATÉGORIE APPRENTISSAGE – RÉSULTATS

V_3

(Verbatim des parents)

Interviewés	Regroupement des unités de verbatim dans la catégorie après élimination des redondances	Synthèse
P1R1	Situation dépassait les enfants et ça ne leur plaisait pas. Peut-être que certains ont réalisé que c'était difficile de travailler en équipe et de savoir demander ou commander à un autre pour que ça fonctionne bien. C'est beaucoup plus facile pour l'enfant de faire un apprentissage si c'est donné sous la forme de jeu surtout au primaire; ils sont peut-être plus intéressés. Résultat en dextérité et travail de groupe. Ils ont appris quelque chose par leur façon de faire, d'agir, de mettre les choses dans les boîtes, ça va faire penser les enfants. L'activité est plus profitable parce qu'elle a plus motivé les enfants et qu'ils y ont mis leur coeur. On peut voir qu'un enfant a appris parce que son savoir va en augmentant. Ils auront besoin de l'adulte dans l'avenir, une machine peut-être. Travailler en groupe va faire que l'enfant va développer plus de goûts et d'intérêts. Ça leur apprendrait à travailler en coopération. Acquérir des connaissances c'est augmenter son savoir.	Difficulté du travail de groupe Avec le jeu, il y a plus d'intérêt Résultat par façon d'agir, de penser Activité plus profitable quand l'enfant est motivé En groupe il y a plus d'intérêts et apprentissage de la coopération Apprentissage par augmentation du savoir
P2R2	Je suis surprise d'entendre les enfants parler, de les écouter. Quand les enfants participent, je suis sûre que ça rentre plus dans leur tête. Certaines situations développent des habitudes de vie. Jugement moral: je me dis que les enfants ont compris que ça se passait comme ça à l'école. C'était un jeu pour eux, puis je trouve qu'ils vont retenir plus dans leur tête que si c'était comme dans mon temps; avant c'était comme des poubelles qu'on remplissait. Les jeunes s'adaptent pas mal, il y a tellement de choses qui arrivent dans la société, ils sont habitués à s'adapter.	Résultats surprenants Participation est à la base de leurs apprentissages et le jeu y est favorable Apprentissage non remplissage Adaptation
P3R2	Ils apprennent beaucoup par le jeu. Il y avait aussi le fait de "dealer" avec quelque chose qui arrivait. Je pense qu'ils vont plus retenir de cette activité que de celle portant sur le jugement moral, car ils étaient plus actifs aux possibilités d'interactions. Ça développait plein d'aspects, autant ce qui était visé que le travail d'équipe, que le consensus des attitudes aussi des habiletés de manipulation du matériel. Par le geste, c'est à mon avis la seule façon d'apprendre dans un contexte de jeu, d'activité qui est impliquante et intéressante. Le travail d'équipe, respect de l'autre, patience et écoute.	Jeu est favorable Retiennent plus si actifs Socialisation à travers travail de groupe Nécessité du geste dans activité impliquante
P4R2	Grâce aux tâches, aux activités, les enfants ont appris la logique, le sens des réalités. Ils ont développé l'esprit de groupe, la logique, la concordance des idées. Si on n'inculque pas les notions, le résultat est nul. L'école est une préparation au marché du travail. On leur donne une bonne notion de ce qui se passe sur le marché du travail, même si ça sera à eux de s'adapter à leur monde. C'est à eux de s'ajuster aux règlements, aux méthodes de travail. L'école leur permet de faire ça, car chaque professeur a une méthode différente. Ça prépare les enfants à vivre des situations comme ça.	Certaines activités débouchent sur logique, esprit de groupe Inculcation avec nécessité d'adaptation Variété des enseignements préparatoires

VI 1

DIMENSION APPRENTISSAGE
CATÉGORIE APPRENTISSAGE - PRÉALABLES
(VISÉES ÉDUCATIVES, PRÉREQUIS, CONDITIONS)

(Verbatim des intervenants du milieu de travail)

Interviewés	Regroupement des unités de verbatim dans la catégorie après élimination des redondances	Synthèse
MT1R2	(1) L'apprentissage c'est d'avoir le goût d'en savoir toujours plus. L'enseignant doit "stimuler" l'intérêt des enfants en créant des situations intéressantes et collées à leur réalité. Favorise la participation pour garder l'attention. (2) La formation des formateurs est adéquate. Ils ont les connaissances mais ils ne se posent pas assez de questions. Ils ont de la difficulté à cerner certains concepts. Manque d'organisation de planification. C'est l'entreprise qui est responsable de la qualité même des formateurs. Qualités requises aux formateurs: ouverture d'esprit. Au niveau de la gestion: habiletés au niveau des interrelations, échanges, communication. Ce sont ces dimensions qui doivent être développées au préalable. Les formateurs doivent avoir une motivation de base pour avoir recours à des services conseils: on leur demande de faire l'évaluation de leur programme, ils sont les premiers intéressés; ils ont en grande partie développé les programmes, c'est important pour eux. Ils sont plus "touchés", ils ont des intérêts. Quand on fait appel aux services conseils pour mieux définir certains concepts, c'est qu'il y a un intérêt. C'est toujours plus drôle d'apprendre par le jeu. Je me suis rendu compte avec le temps que c'est très important d'être drôle quand on enseigne, de traiter les choses avec humour, car le message passe souvent beaucoup mieux. C'est une valeur très importante pour moi le jeu. En tant qu'enseignante ce que j'essayais de passer c'était bien plus le goût d'en savoir plus que je voulais développer.	Goût d'apprendre attention. Stimuler l'intérêt favoriser la participation en utilisant l'humour. Difficulté pour les enseignants de cerner certains concepts et de s'organiser. Formateurs doivent avoir ouverture d'esprit habiletés dans interrelations motivation. Apprendre par le jeu, il y a plus d'intérêt.
MT2R2	(1) Le niveau de participation varie selon les activités proposées. L'enfant autant que l'adulte aime apprendre en s'amusant. C'est plus flexible de cette façon-là. À l'école c'est important d'intéresser les enfants au plaisir d'apprendre. Ce n'est pas parce qu'un enfant ne parle pas pendant une activité qu'il n'apprend pas. Il peut se faire une bonne synthèse de tout ce qui est dit par les autres enfants. Il peut quand même prendre position même s'il ne s'exprime pas.	Intérêt dépend des activités du plaisir d'apprendre. Interaction peut être propice de même que l'observation des autres.

(1) Milieu scolaire
(2) Milieu de travail

DIMENSION APPRENTISSAGE
CATÉGORIE APPRENTISSAGE - PROCESSUS

(Verbatim des intervenants du milieu de travail)

Interviewés	Regroupement des unités de verbatim dans la catégorie après élimination des redondances	Synthèse
MT1R2	(1) Le jeu c'est une valeur importante dans le traitement de l'information. Il y a toujours des apprentissages préalables à d'autres. Apprendre pour l'enfant c'est pouvoir se poser certaines questions, pouvoir y répondre ou obtenir la réponse d'un autre individu. L'apprentissage est un processus individuel, chacun progresse à son rythme. L'apprentissage en groupe (travail d'équipe) doit être favorisé dès le primaire. C'est essentiel la vie de groupe. Si les interactions sont entre les élèves je crois qu'ils apprennent plus que si les interactions sont entre enseignant et enfant. Jugement moral, on a tout de suite vu le leader parmi les enfants. Aussitôt qu'ils passent de 2 à 5 il y a un leader qui émerge. Il a tendance à prendre le contrôle sur l'ensemble des opérations. (2) L'apprentissage entre confrères se fait souvent plus facilement que lorsque c'est le supérieur qui transmet les notions. Le supérieur peut souvent être perçu comme une imposition. Le processus est que tu travailles dans l'entreprise, tu as un poste, tu montes dans la hiérarchie, tu as un poste intéressant, un poste de cadre et intermédiaire, et puis tu vas chercher une formation offerte par l'entreprise ou ailleurs. Chacun se rend compte que c'est beaucoup plus profitable de travailler en équipe que de travailler individuellement. Chacun a ses particularités propres et l'individu est plus attentif à certains éléments plutôt qu'à d'autres. Donc en travaillant en équipe il y a un enrichissement, ça c'est certain. On fait toujours référence aux groupes. Parce qu'un professeur dit une vérité toute crue, mais c'est pas nécessairement une vraie vérité, mais ce que ton chum te dit, lui il ne ment pas, en tout cas chez les adultes c'est ce qu'on voit Ça va passer beaucoup plus facilement quand ça vient d'un confrère que tu juges au même niveau que toi... tandis que le supérieur, c'est plus comme une imposition. Puis c'est ce qu'on voit dans les sessions de formation aussi.	Jeu Progression Obtenir des réponses par soi-même ou d'autres Processus individuel progressif Dans un environnement de groupe à cause des interactions équilibrées favorisantes et l'enrichissement qu'il favorise si les interactions sont entre les élèves L'imposition serait moins efficace
MT2R2	(1) Apprendre l'enfant le fait constamment dans la vie de tous les jours. Dans cette activité (sketch écologie) les enfants ont à se poser continuellement des questions et à prendre position. Les échanges entre enfants sont essentiels pour les faire évoluer pour apprendre. Les enfants peuvent apprendre ces notions à la maison et les approfondir dans les grandes lignes à l'école. L'école lui donne l'occasion de les exploiter à nouveau. L'enfant le fait continuellement ça. (2) Dans leurs apprentissages les individus ne vont pas tous à la même vitesse (même rythme), mais tous apprennent.	Constamment Répondre à des questions prendre position Échanges essentiels Exploitation de notions apprises dans un milieu ou dans un autre Rythme d'apprentissage est individuel

(1) Milieu scolaire
(2) Milieu de travail

DIMENSION APPRENTISSAGE
CATÉGORIE APPRENTISSAGE - RÉSULTATS

(Verbatim des intervenants du milieu de travail)

Interviewés	Regroupement des unités de verbatim dans la catégorie après élimination des redondances	Synthèse
MT1R2	(1) Tout est prétexte à apprentissage pour l'enfant. Il apprend dans tous les contextes et les situations. Même une balade en auto est prétexte à de multiples expériences. Fleuve vs géométrie: Moi je serais plus pour la 2e version. Il me semble que c'est plus proche du réel. Aussitôt que tu as une question, tu as la réponse ou bien tu donnes la réponse puis tu es confirmé par tes confrères, c'est toujours renforçant. Dans le cas de l'écologie, c'étaient des principes assez simples. Dans le cas de la géométrie, à voir la participation des enfants, ils étaient capables de suivre, donc c'était adéquat. Quartier: S'il y avait apprentissage à faire, je crois que c'est pas la bonne place. Géométrie: Je trouve qu'ils participaient très bien. Jugement: Il y avait un bon travail d'équipe.	Tout est prétexte pour apprendre par l'expérience par l'intervention Question réponse renforcement de la réponse par confrère
	(2) L'apprentissage dépend beaucoup de l'intervention. Habiletés développées: travail d'équipe, les interrelations, la communication. Il y a beaucoup de problèmes à ce niveau parce que manque d'écoute. Surtout les administrateurs, ils sont habitués à gérer du papier, gérer des numéros d'employés. Ce sont les inconditionnels du travail individuel, trop hermétiques. Je pense qu'on a réussi auprès des formateurs à établir les premiers pas d'une démarche de conscientisation des formateurs et une démarche vers une acceptation du changement et modifications de leurs propres programmes. Alors ils passent de l'attentisme à la participation. Réussissent à mettre leurs problèmes sur la table. En tant qu'enseignante, ce que je montrais c'était de l'aéro-dynamique, c'est des concepts de physique que j'essayais de passer et non pas le contenu vraiment rigide.	Les résultats sont travail d'équipe communication participation Démarche de conscientisation à travers celles d'acceptation du changement de la part des formateurs Les concepts et non les contenus sont visés
MT2R2	(1) Les notions visées (géométrie) permettent aux enfants ces apprentissages à différents niveaux. Manipulation et utilisation de l'ordinateur. Notions spatiales abstraites. Les notions visées (écologie) permettent de développer des attitudes particulières au niveau du fonctionnement en groupe: rôle, faire des choix ensemble. Les enfants peuvent utiliser ces notions pour atteindre des objectifs bien précis ou faire d'autres apprentissages, et de différentes façons. Cette activité (écologie) offre plusieurs possibilités pour développer plusieurs formes d'apprentissages.	Technique notions attitudes groupe choix Utilisation des notions apprises en vue d'objectifs en vue d'autres apprentissages Apprentissage plusieurs formes

(1) Milieu scolaire
(2) Milieu de travail

DIMENSION INTERVENTION
CATÉGORIE CONDITIONS PRÉALABLES

(Verbatim des enseignants)

Interviewés	Regroupement des unités de verbatim dans la catégorie après élimination des redondances	Synthèse
E$_1$R$_1$	1 Visées à long terme, leur faire prendre conscience. Le problème des jeux en classe est comment faire la gestion. 3 Les programmes sont en contradiction avec approche interactive. Enseignants sont tributaires des programmes. Si le programme est bâti pour qu'à tel temps et à tel lieu et à tel moment il y a tel objectif précis qui doit être vérifié, bien ça va changer les approches pédagogiques.	Recherche de la prise de conscience Critique des programmes par objectifs qui contrecarrent une approche interactive
E$_1$R2	1 Les milieux primaires sont trop académiques. 2 Préfère ce qui touche ses intérêts de par sa formation. 3 Les programmes sont trop compartimentés et l'enseignant trop centré sur l'atteinte des objectifs. Dans le fond, c'est une bureaucratisation de tout le système. Le programme est fait de façon à ce qu'à tel moment ils atteignent tel objectif et cela à travers toute la province.	Critique des options trop académiques du milieu primaire trop compartimenté bureaucratisation du système
E2R$_1$	1 Pour n'importe quelle unité d'enseignement, il faut que tu t'adaptes aux individus aux objectifs et que tu t'organises en fonction de ça. Le temps disponible affecte le déroulement. Un environnement restreint pour un grand nombre d'individus coupe la réceptivité. Ne vise pas forcément la performance mais plutôt le maximum de maîtrise par rapport à une activité. 2 Les programmes sont trop chargés et obligent les enfants à passer à travers ces objectifs-là. **Résumé:** Comparaison programmation de Suède centrée sur la formation du citoyen par rapport à un système canadien axé sur la performance basée sur la compétition.	Adaptation maîtrise critique des programmes trop chargés système basé sur formation du citoyen plus intéressant que ceux basés sur performance
E$_3$R$_1$	1 Je trouve ça nécessaire qu'il y ait une bonne communication, que ça soit branché sur le vécu ou sur un désir d'en apprendre plus. Rôle de l'environnement social et familial pour créer des conditions favorables préalables à l'intervention. 2 J'étais comme prise par les interactions. J'aurais aimé aller plus loin avec les enfants.	Nécessité de connecter au vécu de l'élève et tenir compte de l'environnement social et familial Besoin d'approfondissement avec les élèves
E$_3$R2	1 Il y a a toujours des notions à donner, on n'a pas le choix mais il faut laisser la place à l'intervention de l'enfant. 2 Aucune préférence entre écologie et géométrie car ils occupent une aussi grande importance. 3 Les écoles alternatives sont un milieu plus ouvert mais là c'est un mode de participation des parents. Les rôles de chacun ne sont pas aussi clairement définis dans les écoles plus traditionnelles.	Place à donner à l'intervention de l'enfant reconnaissance de milieu plus ouvert écoles alternatives par rapport à celles qui sont traditionnelles

1 : Visées pédagogiques
2 : Intérêts enseignants
3 : Institution

DIMENSION INTERVENTION
CATÉGORIE INTERVENTION PROPREMENT DITE **VII$_2$**

(Verbatim des enseignants)

Ce tableau reprend l'ensemble d'éléments mentionnés par les interviewés mais en les regroupant et en ne conservant que les bribes essentielles dans la contraction de texte pour réduire l'information

Interviewé	Regroupement des unités de verbatim dans la catégorie après élimination des redondances	Synthèse
E$_1$R$_1$	1 Centrée sur le quotidien de l'enfant, questions pour axer sur la réflexion à partir de piste, guidage, animation. Ce sont les enfants qui découvrent par eux-mêmes les catégories. Compétition utilisée respectant rythme de chacun en fonction des propres tentatives et pour arriver à un but. 2 Tendre la perche pour permettre aux enfants de saisir les raisons des choix d'action. Référence à des anecdotes pour accrocher les élèves. Lorsque le cognitif est visé ce sont les habiletés à penser à discuter à réfléchir à faire des analogies qui le sont et ces finalités passent pour l'élève par les moyens: composer ensemble planifier des stratégies trouver les catégories ensemble aller plus loin avec les concepts. Ce qui implique pour le professeur d'être près des intérêts des élèves d'expliquer avant de montrer, des consignes précises, apprentissage collectif, donner des pistes, introduire des concepts morceaux par morceaux. Conditions temporelles et nombre d'élèves sont importants. Le professeur n'impose pas un choix mais rappelle pour conditionner, mais il les laisse se débrouiller seuls, il est un animateur alors que les élèves construisent ensemble. Généralement l'intervention des professeurs est traditionnelle et qui est de transmettre des informations. 3 Matériel moyen d'apprentissage permet d'introduire les catégories et d'interrelier notions et thèmes. Les objets conduisent à l'amusement et donc l'intérêt, doivent être choisis avec soin pour être pertinents, susciter la discussion. L'aspect fin est aussi intéressant. Certains instruments impliquent un type d'intervention particulier, visent des objectifs particuliers. Finalement correspond en partie au matériel pédagogique à préparer et doit être adaptable et adapté aux capacités des enfants. Certains matériels sont difficiles à introduire à l'école trop technique trop complexe. 4 S'interroger sur les consignes qu'il a donné en termes de pertinence, utilisation d'un chef d'équipe dynamique de groupe en rapport avec sa gestion.	Habiletés cognitives centrées sur le quotidien intérêt de l'enfant apprentissage collectif concepts morceaux par morceaux découverte l'enfant se débrouille seul le professeur est animateur
E$_1$R2	1 Il faudrait tenir compte des contraintes, le nombre d'enfants, le contexte d'organisation de la classe, les familles éclatées. Plutôt que d'avoir des programmes scolaires non connectés avec la réalité de l'enfant ou rigide, mieux rencontrer les intérêts des enfants et leur vécu.	Contraintes physiques sociales et programme partir du vécu de l'enfant

(Suite page suivante)

E$_1$R$_2$	2 Importance dans l'intervention de valoriser les interactions (deviner, découvrir pour favoriser les interactions). Poser des questions. Nécessité que les enfants soient actifs (faire eux-mêmes, trouver une façon de les impliquer, qu'ils fassent des choix, qu'ils utilisent le matériel. Laisser construire. Éviter le professeur seul actif ou donnant ses opinions plutôt que de favoriser l'expression des enfants. S'opposer au traditionnel basé sur le discours (1/2 des enseignants). 3 Intérêt du matériel est de multiplier les possibilités d'utilisation et de combinaison. Utilisation ordinateur nécessite avoir un écran géant et une utilisation régulière, peu de gens le peuvent. 4 Rôle de la personne intervenante malgré style directif peut garder intérêt des enfants car même style de matériel par un autre aurait pu ne pas réussir. Attitude de l'enseignant positif vivant, rôle de cette attitude déterminante. Spécificité des objectifs influence l'approche, programme uniformise atteinte de tel objectif pas tous à tel moment.	valoriser interactions et activité construction opposition au traditionnel style n'implique pas un résultat
E$_2$R$_1$	1 Difficultés d'enseigner dépend discipline à faire activités, petits groupes posent problème. Pays nordiques formation du citoyen et non compétition dans la recherche de la performance et amélioration qui sont maintenant quasiment innés car système éducation est ainsi. Cependant, compétition et performance sont intéressants mais jusqu'à un certain point. Son approche repose sur une mise en situation de conflit pour aller en plénière discussion et dans cette situation pose des questions d'explorations quelques consignes pour que l'élève amène ses propres réponses. Le conflit naît de la difficulté que l'élève doit dépasser par son bagage. 2 Les activités sont déterminantes quant aux modalités de réalisations. Tous doivent être actifs. Certaines activités fonctionnent mieux en directifs et d'autres en non magistrales. Le facteur est aussi déterminant du contenu. Sa procédure est de décrire la tâche, laisse les enfants expérimenter pour comprendre le principe puis voir comment ils réagissent afin d'essayer de les orienter en fonction des objectifs mais si les élèves ne sont pas sérieux il y a des problèmes techniques. Résumé: Trois types de personnes, visuels, auditifs, kinesthésiques, les élèves ont surtout besoin de toucher et c'est la base de son intervention soit expérimentation. 4 Suivant discipline, plus ou moins directif. Contexte social nécessite de dépasser le fait que le professeur se fait envoyer promener sans quoi il ne ferait que de la discipline. L'enseignant doit s'adapter au fur et à mesure de l'évolution des enfants dans la tâche plutôt que préparer une situation et les enfants appliquent ce qui est présenté. Les exigences de l'option son adaptabilité ce qui peut entraîner des faiblesses dont je suis conscient difficulté des tâches en groupe car difficulté de l'implication de tous dans la tâche.	Problèmes sociaux discipline vise promotion du citoyen plutôt que performance mise en situation de conflit où élèves sont actifs expérimentation directivité dépend discipline et mode fonctionnement des élèves pédagogie par adaptation et non par application

(Suite page suivante)

E3R1	1 Approche est centrée sur cheminement de l'enfant, son rythme. Utilisation de questions et de leur répétition. Elles servent à identifier où ils en sont dans leur connaissance. Il est important de bien analyser le groupe (enfants perturbateurs modes d'interaction). Faire réaliser aux enfants ce qu'ils devraient faire dans les relations avec les autres et pour accélérer les découvertes. Compétition est à favoriser pour stimuler, pas dans une perspective écrasante. 2 Utilisation de consignes pour se concentrer sur un aspect particulier gestion de classe en atelier. Utilisation d'un coin ressource intervention adaptée au groupe. Après utilisation de matériel donne des pistes sur les notions abordées. Les élèves doivent souligner leurs découvertes au fur et à mesure de l'activité que je note. Avec du temps, les notions ne sont pas données mais au contraire découvertes par les enfants et ceci au rythme propre des enfants. Il faut partir de leurs intérêts et capacités, les suivre pour stimuler la découverte qui part de leurs acquis. Il faut partir de la réalité vécue à l'école à la maison par des questions relativement aux notions ayant prise sur la réalité environnementale. Éviter d'imposer car pour apprendre les enfants ont besoin de liberté autonomie et désir d'apprendre, ils doivent être prêts par rapport au contenu. Les enfants savent que je leur donne une grande marge de manœuvre et que je ne suis pas directive. 3 C'est le matériel qui implique les connaissances visées. Rôle du matériel pour activer stimuler l'enfant (rôle de la configuration externe attrait). Le matériel peut être composé par le professeur lui-même et ainsi il le connaît mieux, ce qui est nécessaire pour enseigner et permettre une variation d'un professeur à l'autre. Il doit être malléable, proche de la réalité de l'enfant. 4 Opte pour plus de non directivité mais ce n'est pas ce qui conduit à la découverte ou non par les enfants (plus reliée à la personnalité de l'enseignant). Laisser découvrir est mon style partir du groupe son rôle discipline ressource mise en action des ressources de chaque enfant suscite des découvertes et des interactions. Faire comprendre qu'on ne fait pas n'importe quoi.	Non directive approche centrée sur cheminement de l'enfant son rythme adaptation au groupe ses intérêts découverte liberté autonomie des enfants nécessité désir d'apprendre nécessité d'être prêt pour aborder une notion
E3R2	1 Utilisation de répétition pour voir les modifications apportées l'intégration et comment ça s'est travaillé. 2 Choix pour une approche ouverte en opposition à celle qui est traditionnelle. Nécessité d'approfondir et exploiter les notions abordées en faisant des liens entre les éléments. Le temps est un facteur déterminant pour que quelque chose se passe et ne pas interrompre le processus en cours. Laisser les enfants s'exprimer car il s'agit d'une découverte basée sur l'intérêt des enfants. Il faut leur transmettre des informations pour qu'ils développent les notions par eux-mêmes.	Observation des élèves pour adaptation approche ouverte laisser les enfants s'exprimer découverte développe notions par eux-mêmes général ou particulier

(Suite page suivante)

E3R2	3 Application pédagogique de l'ordinateur en rapport avec son introduction à l'école. Le matériel peut être exploité de diverses façons mais il est possible de l'optimaliser. Le matériel doit répondre adéquatement à des critères de temps, de préparation et faciliter l'accès à ces intérêts. 4 Au niveau du fond plus ouvert, puis retour à quelque chose ensuite de notionnel.	

1 : Approches
2 : Modes d'intervention
3 : Matériel pédagogique
4 : Relation professeur/mode d'intervention

DIMENSION INTERVENTION
CATÉGORIE RÉSULTATS DE L'INTERVENTION

(Verbatim des enseignants)

Interviewés	Regroupement des unités de verbatim dans la catégorie après élimination des redondances	Synthèse
E1R1	1 Résumé: Sa propre intervention conduit au développement par les enfants de stratégies tactiques et de collaboration. L'organisation hiérarchique (capitaine) pourrait avoir un résultat négatif. Ayant fait eux-mêmes une catégorisation, les enfants poursuivent par eux-mêmes de la même façon faute de temps: les conditions temporelles de l'intervention sont en directe relation avec les résultats. Ce qui s'oppose aux programmes, car on n'a pas le temps de faire ce qu'il faut compte tenu des exigences institutionnelles. "Les enseignants sont pris dans une structure de programme plein d'objectifs, alors il y a des objectifs qui bousculent". Fait passer des notions au début, puis agit comme animateur pour aller vers d'autres notions, vers du plus complexe, conduit à une plus grande sensibilisation et une plus grande attention. Nécessite d'être consolidé par les parents et l'école. 2 Résumé: Suivant les tâches, il peut y avoir nécessité absolue de collaborer, de se parler, d'évoluer à leur rythme. En majorité, les enseignants fonctionnent dans un modèle traditionnel et peu utilisent l'improvisation, l'anecdote.	L'intervention a pour résultat le développement de stratégies et de collaboration Imitation (lors de temps limité) Programme limité aux seuls objectifs Passage du simple au complexe a pour résultat attention, sensibilisation majorité enseignants modèle traditionnel
E1R2	1 Résumé: Les interactions suscitées par la non-directivité conduisent à intéresser les élèves, tandis que si l'enseignement est sous forme de discours, les enfants décrochent. Il faut des consignes claires, précises pour favoriser la participation et le consensus. Lorsque l'enseignement est compartimenté, les enfants sont des tiroirs et il n'y a pas d'approfondissement. L'environnement physique joue aussi un rôle sur l'apprentissage des notions. 2 Résumé: L'analyse des interventions le conduisent à distinguer entre la démarche traditionnelle et l'utilisation d'une approche où les enfants participent grâce au matériel, aux questions et aux interactions.	Non-directivité conduit à multiples interactions Consignes précises pour participation de tous Suivant démarche Il y a participation ou non (traditionnelle)

1 : Effets et résultats
2 : Evaluation

(suite page suivante)

E2R1	1 Avec le temps, résultats à long terme. Plus tu deviens "encadreur" plus tu as de risques que les élèves te détestent. Il faut savoir être généreux et s'impliquer dans d'autres activités (éducation physique) pour que les élèves aient une autre perception. Faire des enseignements magistraux risque de faire perdre le tiers des élèves parce qu'ils sont dans la lune. Les élèves ne sont pas préparés à travailler en groupe. 2 Les exigences faites aux enfants sont de plus en plus élevées dans le système scolaire nord-américain. Les élèves sont beaucoup plus réceptifs si on ne les met pas en situation d'évaluation dès le début d'une activité car évaluation et jugement venant de l'extérieur, cela les rend très insécures. La satisfaction de l'élève n'est pas vérifiée par l'évaluation dans tous les enseignements. Ne fais pas travailler souvent mes élèves en équipe parce que je me rends compte qu'il n'y a pas beaucoup de travail accompli, mais j'essaie de les laisser fonctionner par eux-mêmes.	Directivité entraîne une distance affective des élèves Enseignement magistral entraîne perte d'attention Exigences fortes des programmes Évaluation trop précoce rend insécures Degré de satisfaction n'est pas évalué Travail d'équipe peu efficace
E3R1	1 Résumé: Le résultat du travail d'atelier est de garder l'intérêt des enfants, mais toujours dépendant du temps accordé. Certains matériels sont difficiles à avoir en milieu scolaire. Cependant l'utilisation permet de développer le respect de ce matériel par la découverte de plusieurs notions simultanées. 2 Résumé: Façon d'aborder les enfants est non-directive et la performance et son contrôle sont des moyens d'aller plus loin.	Temps et mode de travail en atelier en relation avec intérêt Difficulté d'introduire certains matériels à l'école La découverte y est pourtant reliée La non-directivité et la performance, choix pour rencontrer ses exigences
E3R2	1 Résumé: La condition idéale est l'échange triangulaire, interactif à travers l'ordinateur. Problème de temps qui limite la qualité de l'intervention; dans le cas où le temps est réduit, les enfants procèdent par imitation plutôt que d'agir par eux-mêmes. Pour avoir des résultats dans la manière de s'y prendre de la part des enfants, il est nécessaire que le but soit connu des enfants et la démarche claire. 2 Résumé: Lors de l'évaluation de la situation (écologie), elle n'est pas certaine que les enfants se soient engagés ("rentrés dedans"). Il faudrait conserver la réalité et la combinaison des différents aspects qui la composent. N'est pas directive, mais il y a sûrement des enseignants plus directifs qu'elle, car autour d'elle la pédagogie est surtout traditionnelle.	Rôle particulier de l'échange du temps pour intervenir Importance du but connu et de la démarche par les enfants Réalité au point de départ indispensable Distinction de sa démarche non-directive par rapport à la tradition

DIMENSION INTERVENTION
CATÉGORIE CONDITIONS PRÉALABLES

(Verbatim des parents)

Interviewés	Regroupement des unités de verbatim dans la catégorie après élimination des redondances	Synthèse
P1R1	1 Les laisse s'organiser pour voir si même à la fin ils pourraient fonctionner. 2 Il y aurait peut-être 50% des gens qui s'en balancent.	Interrogation sur le fonctionnement autonomie Problème de l'implication des parents (50%)
P2R2	2 Ça fait plaisir de voir les enfants faire ça.	Intérêt pour la participation des enfants
P4R2	2 (Quartier idéal à construire et pollution du St-Laurent). J'aurais voulu être là. Ces deux sujets m'intéressent comparativement au sujet du jugement moral et géométrie, les enfants aussi sont plus intéressés.	Intérêt personnel pour le sujet écologie est aussi vrai pour les enfants.

1 : Visées
2 : Intérêts parents

DIMENSION INTERVENTION
CATÉGORIE INTERVENTION PROPREMENT DITE

(Verbatim des parents)

Interviewés	Regroupement des unités de verbatim dans la catégorie après élimination des redondances	Synthèse
P$_1$R$_1$	1 Résumé: Utilisation éventuelle de la compétition pour favoriser plus d'intérêt. Procéder en partant d'abord avec peu d'enfants puis augmenter le nombre progressivement au fil des années. 2 Si je vois que cela ne fonctionne pas bien, je vais leur dire, réexpliquer et aider les enfants. J'aurais pu intervenir à un certain moment dans l'activité, mais je préfère que les enfants s'organisent entre eux. 4 Possibilité de faire intervenir différents objets, interrogation par rapport au genre de matériel, est-il pertinent? Il y aurait peut-être une façon de fabriquer un jeu qui pourrait réellement les intéresser.	Compétition Partir de l'action de l'enfant Réexpliquer si nécessaire, mais favoriser l'organisation par eux-mêmes des enfants. Possibilité d'utiliser du matériel, mais il doit être pertinent et intéresser les enfants
P$_2$R$_2$	2 Peut-être amener les enfants dans des situations eux autres mêmes pour voir qu'est-ce qu'ils vont ressortir. À force de répéter, ça crée des habitudes.	Utiliser la répétition. Proposer une situation et laisser les enfants fonctionner
P$_3$R2	1 Par le questionnement, il est arrivé à diriger où il voulait. Dans mes interventions, je laisse toujours beaucoup de place à l'enfant. C'est plus le rôle du parent à se réajuster aux enfants que le contraire. Certains enseignants sont directifs et agissent par démonstration. 2 J'aurais disposé les images peut-être en ordre sur la table. Je les aurais laissés regarder se bâtir une histoire dans leur tête, puis après ça comparer nos histoires et amener le dialogue à partir de ça. Parfois, je peux conter des histoires où là c'est moi qui prend plus la place. J'aime bien revenir sur tout ce qui est arrivé dans la journée, s'il y a eu des conflits, et puis comment ils les ont réglés. Les parents interviennent souvent dans le jeu à la maison. Dans notre façon de faire, on inculque à notre enfant un peu sa façon de voir ce qui est moral ou pas. Si tu racontes une histoire à l'enfant, il faut tout de suite l'amener à intervenir, pas étirer le temps où c'est toi qui intervient, mais le faire intervenir le plus souvent possible, soit par la parole, soit par le jeu. Rôle du parent c'est de calmer, de tempérer, alors ils font un apprentissage à ce niveau-là. Je pense qu'en général les parents sont plus directifs; ils vont les laisser jouer puis eux vont s'occuper à d'autres tâches. Les enseignants utilisent davantage le mode d'intervention directif, c'est plus facile pour eux.	L'enfant central Le parent s'adapte Les initiatives sont prises par les enfants actifs et le parent suscite le dialogue et tempère Parents généralement plus directifs de même les enseignants

(suite page suivante)

P3R2	4 **Résumé**: Matériel qui permet plus de liberté, type de jeu à privilégier, mais plus rare dans les maisons, aménagement du matériel pour favoriser la participation de 3 à 4 enfants, car il y a dialogue. Matériel peut être transformé pour conduire à la discussion. Consignes pas trop nombreuses pour favoriser la compréhension, laisser explorer le matériel. "Je trouve ça plate la table, les enfants autour de la table", s'ils avaient été installés sur le sol, il y aurait peut-être eu plus de liberté dans leurs mouvements et pour se diriger de l'un à l'autre. Certains matériels ça nécessite des spécialistes pour l'utilisation (ordinateur) et en plus coûteux car nécessité d'un ordinateur par enfant pour ne pas perdre l'intérêt. Envisager le matériel en fonction d'exploitations variées.	Matériel doit conduire à la discussion l'exploration variée et ne pas demander pour les parents de connaissances de spécialistes
P4R2	1 Tout le long du cheminement de l'enfant l'adulte, s'il se mêle à lui, va lui montrer les conséquences sans lui dire "Fais pas ça!". 2 Réalise ce type d'activité à la maison. Jugement moral et géométrie peuvent être abordés à la maison et à l'école, mais de manière différente. Réalise les activités éducatives en partant de la violence, s'occupant des devoirs. 4 Les enfants n'avaient pas assez de notions de l'ordinateur. Il ne sont pas assez familiarisés. Ce n'est pas une bonne idée de l'utiliser, parce que tout le monde n'a pas un ordinateur chez lui, les méthodes d'enseignement par ordinateur, je ne suis pas pour ça. Il est réaliste mais pas réalisable à la maison à cause du matériel, à l'école pas de problème. Ils peuvent apprendre n'importe quoi sur ordinateur. Au lieu d'une feuille on aurait dû se servir d'un décor ou d'une pièce de théâtre.	Adulte présent dans le monde de l'enfant. Parents peuvent s'occuper des devoirs à la maison et d'activités éducatives Restriction par rapport ordinateur Matériel important

1 : Approche
2 : Mode d'intervention
3 : Relation professeur - mode d'intervention
4 : Matériel pédagogique

DIMENSION INTERVENTION
CATÉGORIE RÉSULTATS DE L'INTERVENTION

(Verbatim des parents)

Interviewés	Regroupement des unités de verbatim dans la catégorie après élimination des redondances	Synthèse
P$_1$R$_1$	1 Si tu le fais pour eux, ils n'apprendront jamais. C'est en le faisant habituellement que tu apprends le mieux. Je crois que ça peut être profitable pour la société. J'interviens pour essayer de les motiver à ce qu'ils continuent à bien performer, c'est-à-dire éviter problèmes et erreurs. 2 Peut-être qu'à 5 enfants c'était beaucoup, quand un laissait la corde, les quatre autres ne pouvaient pas aussi bien fonctionner. Tous les parents ne font pas des activités avec leurs enfants. Il y a des parents qui se désintéressent complètement. Pour les parents le fait d'avoir à expliquer aux enfants, au début le fonctionnement n'est pas un problème, mais c'est de créer un centre d'intérêt chez l'enfant qui serait plus compliqué. Les autres parents fonctionneraient comme moi. Des parents trop perfectionnistes seraient peut-être intervenus parce qu'ils n'auraient pu supporter de voir faire beaucoup d'erreurs. Homme ou femme peuvent intervenir de la même façon. Dans son entourage personne ne fonctionne comme moi. Ce ne sont pas tous les parents qui sont prêts à séparer leurs déchets à la maison.	La pratique est à la base de l'apprentissage, recherche de la motivation Tous les parents ne font pas des activités avec leur enfant Difficulté est de créer un centre d'intérêt chez l'enfant Parents pas toujours patients et n'en connaît pas qui fonctionne comme elle
P$_2$R$_2$	1 Les enfants étaient plus impliqués dans l'écologie que dans le jugement moral. Cela apprend des choses aux enfants. 2 Résumé: Apprécie chaque module pour le jugement moral, c'est comme la manière dont ils interviennent à la maison, "il y avait beaucoup de communication", "il explique bien, c'est une bonne situation" retient chacun des modules comme intéressant.	Écologie centre d'intérêt pour les enfants Appréciation positive sur déroulement des activités
P$_3$R$_2$	1 Ce module a un défaut, les enfants n'ont pas pu intervenir dans la construction de l'histoire. Je pense qu'on peut perdre l'intérêt des enfants de cette façon. Dans le module d'écologie, il ne laisse pas assez de temps aux enfants pour explorer. Les enfants apprennent lorsqu'ils agissent et dans la liberté et non pas lorsqu'ils sont passifs, ils apprennent en manipulant. Lorsque les parents sont plus interactifs, les enfants ont plus de connaissances, et avec plus de goût d'apprendre	Nécessité de l'intervention active des enfants Nécessité de l'exploration Les parents plus interactifs que directifs favorisent l'apprentissage et la

(suite page suivante)

VIII$_3$ *(suite)*

P3R2	que les enfants qui sont continuellement dirigés dans leurs jeux. Une grande partie démonstration et peu d'exploration, cela a moins de valeurs, les enfants ne découvrent pas par eux-mêmes. L'enfant avait plus de place et il était maître de son apprentissage. C'est par manque de temps qu'on aborde moins ces notions. Dans une classe un mode interactif entraîne généralement le fait que les enfants bougent plus, c'est plus facile de perdre le contrôle de cette façon. Le mode directif n'est pas toujours bien appliqué et les enseignants n'ont pas d'objectifs clairs. 2 Au début, je trouvais que les consignes étaient un peu floues. Je pense pas qu'on puisse apprendre de cette façon; on n'est pas impliqué, on n'est pas stimulé.	découverte par les enfants Mode interactif en classe plus intéressant mais peut faire perdre le contrôle Enseignants n'ont pas des objectifs clairs
P4R2	1 Une personne qui fait du 9 à 5 n'a peut-être pas le temps que moi je dispose. Moi je peux le faire à la maison. Je prends le temps de le faire. 2 Les enfants auraient dû participer à l'élaboration de l'histoire. Dans un cas le professeur était assis face aux élèves, dans l'autre avec les élèves; il n'était pas une personne intouchable. L'adulte descend au niveau de l'enfant, je calcule que c'est la méthode idéale, dans l'autre ça démontre une forme d'autorité et un monde fermé d'adultes où on n'accepte pas les enfants. Le parent-type agit comme ça. Dans le second cas, l'adulte est là, va l'aider à réaliser ses erreurs mais ne fait pas les expériences à la place de l'enfant, il le met en garde. Le travail de groupe, l'esprit de collaboration c'est un très bon moyen. En général les enseignants adoptent une méthode autoritaire.	Problème de temps pour le parent Enfants doivent participer et adulte être au niveau de l'enfant Ne pas rester dans le monde fermé de l'adulte ou du parent-type Importance du travail de groupe Enseignants méthode autoritaire

1 : Effets résultats
2 : Évaluation

DIMENSION INTERVENTION
CATÉGORIE CONDITIONS PRÉALABLES

(Verbatim des intervenants du milieu de travail)

Interviewés	Regroupement des unités de verbatim dans la catégorie après élimination des redondances	Synthèse
MT$_1$R$_2$	(2) L'objectif général est que chaque formateur se rende compte des objectifs particuliers de son programme et comment il se situe dans l'ensemble du projet. Faire cheminer les formateurs dans l'éventualité où le programme serait modifié. Clarifier les concepts, adaptation au changement, philosophie de gestion, gestion du personnel, gestion de conflit. C'est le grand défi des services conseils, faire un suivi et d'amener la personne à cheminer là-dedans. Il faut s'assurer que la personne en sortant de la journée agisse dans le même sens de ce qu'on a ressorti tous ensemble. Faire parler les participants et développer l'esprit d'équipe. Travailler en atelier et faire discussions de cas appropriés à leur contexte. Définir les grandes orientations de l'entreprise, rencontrer les responsables, les participants, mais le contenu n'est pas traité a priori. On dit que ce qu'on fait ce n'est pas de la formation. C'est des services conseils. C'est important d'être très à l'écoute durant la journée, voir que telle personne ne dit pas oui quand elle pense non. Notre but est de faire parler les gens. Les grosses entreprises fonctionnent avec des "kits" de formation tout faits. D'autres entreprises fonctionnent avec programmes bien précis. Par exemple, courte formation sur "la qualité" et sur des contenus bien précis. Il faut dans la première heure prouver aux formateurs qu'on est là pour les aider à définir dans quelle démarche ils s'inscrivent en participant à cette session.	Formateurs doivent établir leurs objectifs clarifier les concepts travail en atelier en équipe définir les grandes orientations Service conseil rôle d'écoute entre autres pour faire parler les gens et non leur offrir une formation toute faite à l'avance Définition de la démarche faite avec les participants
MT$_2$R$_2$	(1) Visées à long terme, donner aux enfants un certain bagage. Le problème de cette formation est que l'on ne leur dit pas nécessairement à quoi il va servir ce bagage de connaissances, mais ils sont obligés de discriminer beaucoup. (2) L'entreprise doit bien identifier ce qu'elle recherche pour la formation. Définir quelle formation elle a besoin c'est différent. Elle doit chercher à faire de la formation non pas pour l'entreprise, mais bien pour le service qu'il pourra donner à l'entreprise, et analyser les faiblesses de l'entreprise. Cependant, l'entreprise d'aujourd'hui évalue plutôt la faiblesse de l'individu plutôt que les faiblesses "organisationnelles".	Scolaire: bagage de connaissances peu adapté et nécessitant une forte discrimination Formation professionnelle: définition des besoins des services recherchés pauvre, mais un effort pour circonscrire la condition du travailleur en formation

(Suite page suivante)

MT$_2$R$_2$	(2) En milieu de travail, on fait face actuellement à un "virage" en formation professionnelle qui est quand même important au niveau de la qualité du produit. On parle de plus en plus de formation professionnelle, de pauvreté de la situation de formation professionnelle. L'entreprise se dirige de plus en plus vers des philosophies plus portées sur la condition du travailleur en formation. ÉL.' actuel de la formation institutionnelle au Québec: Seulement 3% des formations au Québec contrairement à 4% en Allemagne et 12% au Japon sont branchées sur le principe de formation professionnelle. La formation est souvent secondaire dans les entreprises encore aujourd'hui. De façon générale, la formation spécialisée au Québec n'est pas assez bien articulée. Certaines entreprises nord-américaines, canadiennes et québécoises, investissent énormément en formation, exemple: compagnie IBM. La formation en ressources humaines, c'est une préoccupation nouvelle (depuis seulement 20-25 ans), contrairement aux relations industrielles qui ont pris le pas. Au gouvernement fédéral, les valeurs véhiculées en formation sont surtout d'ordre économique. Les dirigeants sont là pour les changements du marché.Les formateurs, dans les années 70, qui désiraient faire une formation professionnelle "socio-culturelle" rencontraient beaucoup de problèmes: 1) formation de très courte durée, 2) seulement les gestionnaires étaient impliqués. On retrouve beaucoup d'entreprises privées qui sont semi-spécialisées au niveau de la formation. La formation est souvent secondaire dans les entreprises. Encore aujourd'hui, la formation professionnelle est souvent synonyme de "non compétent" pour les employés. La formation professionnelle est reliée à des changements technologiques. Dans le discours des administrateurs on parle souvent de "qualité totale" et les problèmes qui y sont associés en formation. Il y a des secteurs d'activités qui favorisent la "qualité totale". Plusieurs entreprises ont un discours sur la qualité totale. Formation académique et formation en entreprise sont deux mondes bien différents. Formation professionnelle: formation continue, bagage académique à la portée de l'entreprise, adaptation au monde industriel, continuité dans l'évolution du métier dans les nouvelles valeurs. C'est de la correction des non-valeurs de l'éducation, donner à l'entreprise des gens bien formés et parler de changement de marché. Le milieu académique ne peut pas donner toute cette formation liée aux nouvelles valeurs des entreprises.	Formation institutionnelle au Québec: Très secondaire, non articulée, dépend des entreprises, valeurs véhiculées sont d'ordre économique Orientation socio-culturelle rencontre beaucoup de difficultés Existence d'entreprises semi-privées de formation mal perçue par les employés et liée à des changements technologiques Discours = qualité totale Formation en entreprise: formation continue adaptation au monde industriel liée aux nouvelles valeurs des entreprises pour obtenir une formation supplémentaire Vise la résolution de problèmes apprendre à faire des choix Axée sur les problèmes du quotidien Prise de conscience de la recherche de solution dépend du changement technologique Rapport difficulté/rendement

(Suite page suivante)

MT$_2$R$_2$	(2) L'éducation aux adultes offre différents cours: les employés des entreprises peuvent y assister dans le but d'obtenir une formation supplémentaire. La finalité dans le travail des formateurs est habituellement de prioriser véritablement l'ensemble, de donner des outils pour prioriser la résolution de problèmes rencontrés, à court ou à long terme. Le processus de formation varie normalement entre 1 et 3 ans: tout dépendant de l'emphase de la demande. Le but visé par la formation des administrateurs est de les amener à pouvoir faire un rapport au directeur, comment choisir les solutions aux problèmes, identifier les grandes contraintes. Faire la différence entre le problème et la solution. Faire la liste des problèmes et la liste des solutions potentielles. Apprendre à faire des choix entre la fréquence et la gravité du problème. Voir la solution au problème, sa réussite et son impact. Pour les travailleurs, la formation doit être centrée davantage sur les problèmes du quotidien. Ce qu'on vise, c'est de faire prendre conscience aux gens que finalement le problème qu'ils ont eu, c'est peut-être un problème qui en engage bien d'autres, et essayer de rechercher d'autres solutions. En milieu de travail les besoins de formation sont de plus en plus orientés en fonction des changements technologiques. Dans le discours des administrateurs, on parle souvent de "qualité totale" et des problèmes qui y sont associés. Employés sont souvent réticents de se voir retourner à l'école, leur expérience antérieure à la petite école est encore très présente à leur esprit. (3) C'est un jeu qui m'intéresse moins (sketch – jugement moral). Ça demeure un jeu violent et sexiste. Ce n'est pas seulement les petits garçons qui se bagarrent. Les petites filles aussi. Je trouve que cette activité est plus limitée que les autres. Intervention auprès des responsables pour l'utilisation du matériel en entreprise efficacité/rendement. Les Nord-Américains c'est comme ça qu'ils comprennent par la méthode. (4) À cause des exigences du programme, les enseignants ne peuvent pas être à l'écoute des enfants. On cherche à "meubler" l'esprit du jeune enfant de connaissances que ça lui plaise ou pas.

(1) Visées pédagogiques
(2) But visé en formation professionnelle, milieu de travail
(3) Intérêts enseignants
(4) Institution / milieu scolaire

IX$_2$

DIMENSION INTERVENTION
CATÉGORIE INTERVENTION PROPREMENT DITE

(Verbatim des intervenants du milieu de travail)

Interviewés	Regroupement des unités de verbatim dans la catégorie après élimination des redondances	Synthèse
MT$_1$R$_2$	(1) Il est certain qu'il y a des questions à poser aux enfants pour transmettre ces notions (sketch écologie).	
	(2) Je préfère l'activité (jugement moral) à celle de l'écologie. Sketch écologie: Les enfants n'avaient même pas de document, si au moins ils suivaient dans un livre, mais là le tableau est à l'autre bout de la classe. Moi je placerais les enfants en cercle devant le tableau, j'enlèverais la table puis je prendrais les cartons et je les mettrais dans les mains de l'un d'eux et je lui dirais «Où est-ce que tu mets ça?» Sketch écologie: Je vois ça très bien que le professeur soit là plus en tant qu'animateur plutôt qu'en tant que formateur. C'est important la démarche de l'intervenant. Il aurait dû poser les questions en cours de route au lieu de les poser à la fin.	Importance de la mise en place de la situation et du fonctionnement de groupe dans l'espace Professeur animateur plutôt que formateur
	(3) Fixer préalablement les objectifs de la rencontre. Les formateurs à tour de rôle définissent les cadres de son programme. Ils fixent les objectifs personnels et des objectifs de leur programme. Ensuite on demande aux employés de cibler les objectifs les plus importants du programme. Ensuite période de questions. On doit avoir un objectif global qui fait cheminer le participant à travers une série de démarches et puis se retrouver à la fin avec un bagage. Les formateurs discutent d'un concept et le service conseil essaie de diriger les gens dans leur démarche. Habituellement on fait cheminer les gens à partir d'une leçon, on a des concepts à partir de leur vécu et on trouve des exemples appliqués à leurs problèmes et à leurs questionnements. Toujours directement appliqué à un concept particulier, mais dans un cadre défini pour permettre d'avancer. Faire parler les participants et développer l'esprit d'équipe. Déterminer les grands objectifs, donc enlever les éléments de contenu qui ne se rattacherait pas à ces grands objectifs-là. L'intervention est caractérisée par le type de questionnement de l'entreprise.	Démarche en fonction de l'objectif de l'entreprise Fixer les objectifs les organisr et passer à une période de questions pour faire cheminer le participant à partir de concepts particuliers de leur vécu et d'exemples appliqués Faire parler les participants et développer l'esprit d'équipe Recherche de qualité implique une démarche progressive touchant l'ensemble du personnel (analyse de tâche) Jeux de groupe

(Suite page suivante)

MT$_1$R$_2$	(3) Plus on descend dans la structure de l'entreprise et plus c'est difficile parce que on travaille au niveau des dirigeants. C'est plus en termes d'objectifs généraux de philosophie, de l'orientation de l'entreprise. Mais plus on descend dans l'entreprise, il faut que ce soit appliqué au quotidien de l'employé. Ça devient du travail très technique. On fait de l'intervention au niveau de la qualité nouvelle. Par exemple, si on veut faire de la qualité au niveau du service à la clientèle, il faut que l'ensemble de l'entreprise soit touché par les orientations au niveau de la qualité. C'est une démarche progressive qui doit toucher l'ensemble du personnel. C'est des analyses de tâche que l'on fait avec les gens. En reprenant la réponse d'un participant, on change les mots pour que ça soit plus clair pour les autres ou pour introduire un autre concept. On est là comme animateur. Modes d'interventions utilisés: jeux de groupe. (4) Je me demandais toujours pourquoi il utilisait un ordinateur (sketch géométrie) pour enseigner ça, parce qu'il aurait pu aussi bien utiliser une feuille acétate ou juste faire le dessin au tableau. Ah oui! C'est vrai, il y a aussi l'idée de l'utiliser sur le plan technologique pour habituer les enfants, c'est plus "affriolant". Sketch (quartier idéal): ça ressemblait davantage à un jeu acheté, comme le Monopoly.	
MT$_2$R$_2$	(1) C'est le rôle de l'enseignant d'encourager les enfants qui participent le moins dans un groupe de le faire et de s'intégrer davantage. Important de valoriser une approche où l'enseignant est conscient de sa relation avec les participants. Faire participer tous les enfants et en même temps. Laisser jouer, être tolérant et être attentif à chacun par le biais du regard. Sketch (jugement moral): Je préfère une approche où l'on pose des questions sur le "comment" ils pourraient résoudre tel ou tel problème et non pas sur le comment ils auraient résolu les problèmes (moyens). (2) Importance d'éviter un mode trop directif, basé sur le principe de question-réponse où l'enseignant donne le contenu de la matière, mais qui laisse peu de latitude à l'enfant. Un enseignant trop directif fait perdre l'intérêt et l'attention de l'enfant. Les consignes doivent être claires pour laisser la liberté à chacun de s'exprimer. Créer une atmosphère de participation active, où l'enseignant ne devient pas le seul participant.	À l'école: enseignant doit encourager la participation dans le groupe, et de tous, et cette participation doit être active et prendre un bon contact. Principe de question-réponse Questionnement sur le comment de la résolution de tel type de problème Éviter un mode trop directif

(Suite page suivante)

MT$_2$R$_2$	(2) Importance de valoriser le travail d'équipe de s'assurer que chacun participe. Importance de prendre le temps d'établir un bon contact avec les enfants, la chaleur humaine est importante. Être attentif à chacun et avoir une bonne présence en classe.	
	(3) En milieu de travail, la formation professionnelle est de plus en plus orientée vers l'étude de cas. Le brainstorming est un outil de base qui peut être utilisé à tous les types de formation. Ça peut être un jeu de rôle aussi. Si on regarde le cadre institutionnel, tout s'apprend par le jeu finalement. Matériel utilisé: utiliser des balances pour introduire les notions de forces en physique; des masses "volumiques" assistées; techniques d'images. Les formateurs qui ont une formation en sciences (appliquées) ont malheureusement un enseignement plus traditionnel et fermé. Ils ont une conception de la vérité qui est très collée à la formule. Les modes d'intervention en formation professionnelle sont bien différents de ce qui se passe à l'école. Plus vous prenez des gens qui ont été "drop-out" bien plus il faut prendre une certaine distance avec l'école. La formation auprès des employés de l'usine (classe ouvrière): on utilise leur expérience. C'est un travail d'animation. On intervient de façon empirique. Avec les administrateurs ou les ingénieurs on peut procéder par étapes et les diriger vers des généralités. On utilise beaucoup la forme séminaire. Certaines entreprises exigent à ses employés une série de cours (exemple: "Word Perfect", logiciels de fabrication. Les moyens, c'est les outils qu'on va leur donner qui sont aussi des concepts qui peuvent s'adapter à plusieurs situations. La formation se donne généralement en petits groupes de personnes dont le nombre n'est jamais supérieur à 8 ou 12 individus. On va éviter en formation de placer les chaises en "rangées". On va plutôt disposer les tables en "U". Ça permet aux formateurs de voir tout le monde. Ça permet aux participants d'échanger et d'avoir un certain droit de parole. Il y a des entreprises, de services en particulier, qui incitent les travailleurs à apporter leurs idées; aux boîtes de suggestions. Les employés peuvent apporter des problèmes personnels. Et là, on arrive à des concepts de bien-être, de satisfaction et de satisfaction familiale. Les formateurs utilisent davantage: l'étude de cas, le brainstorming. C'est un outil de base. C'est un jeu de rôle dans l'étude de cas aussi.	En milieu de travail: très différent de l'école orientée vers l'étude de cas, brainstorming, jeu de rôle et utilisation de matériel Formateurs en sciences appliquées sont plus fermés et traditionnels, avec une conception de la vérité collée à la formule Utilisation de l'expérience des employés Formateur, travail d'animation et intervention de façon empirique (employé) séminaire (cadre) Concepts adaptables à plusieurs situations Formation se donne en petits groupes espace organisé en "U" Concepts plus personnels sont aussi visés (bien-être, etc.) Recherche de solution individuelle miser ensuite en commun lors de discussion

(Suite page suivante)

MT$_2$R$_2$	(3) Le brainstorming et le tableau de Chicago sont des techniques utilisées fréquemment par résolution de problèmes. La formation auprès des administrateurs consiste à les amener à travailler sur des solutions, mais très individuelles à chacun et leurs propres problèmes. Dans un second temps, ils sont amenés à faire un tour de table pour mettre en commun leurs intérêts et une solution commune. Donc c'est ça qui est un facteur de progrès. (4) Application pédagogique de l'ordinateur en rapport avec son introduction à l'école. La dynamique au niveau de l'enseignement aurait été différente, s'il y avait eu un appareil pour chaque enfant. L'ordinateur est un bon moyen pour aborder la notion de figures géométriques. L'idée est bonne mais c'est à développer. Elle devrait être développée. Le matériel est toujours important. Faire des dessins offre plusieurs possibilités, ou une activité avec des images ou des dessins est toujours intéressante pour des enfants. Le matériel doit offrir une grande flexibilité au niveau de l'organisation de la tâche. Il doit susciter l'intérêt des enfan s. (5) Utilisation de rétroprojecteurs, acétates, utilisation d'ordinateur et comment se servir des différents outils pour faire leur analyse de données (formation administrateur). Le formateur n'utilise généralement pas d'ordinateur pour enseigner la géométrie. Ce n'est pas évident un ordinateur en formation. La formation se fait beaucoup à partir de grilles.	

(1) Approches
(2) Modes d'intervention / milieu scolaire
(3) Modes d'intervention spécifiques en formation professionnelle / milieu de travail
(4) Matériel pédagogique / milieu scolaire
(5) Matériel pédagogique / milieu de travail

DIMENSION INTERVENTION
CATÉGORIE RÉSULTATS DE L'INTERVENTION

(Verbatim des intervenants du milieu de travail)

Interviewés	Regroupement des unités de verbatim dans la catégorie après élimination des redondances	Synthèse
MT1R2	(1) Cette activité (sketch jugement moral) favorise davantage l'intérêt, la participation ainsi qu'une meilleure compréhension. C'est une valeur primordiale selon moi. Il y avait plus d'interactions avec les élèves. Il faisait toujours approuver les réponses par les autres. Il posait des questions et laissait les enfants répondre et intervenir sur le sujet. (2) Fleuve vs géométrie: un qui a de l'interaction et puis l'autre qui n'en a pas entre les élèves et le professeur. Si on enlève la période de questions du premier, le contraste est fort (entre les 2). Sketch Fleuve St-Laurent: il n'a pas fait participer les élèves. Il posait et répondait à ses propres questions alors qu'il aurait dû les laisser répondre et intervenir ensuite. La période de questions me semble du rattrapage *in extremis* beaucoup plus qu'autre chose. Géométrie: c'est une manière beaucoup plus proche de la vie réelle, d'un fonctionnement normal (comparativement à l'écologie *ex cathedra*). (3) C'est souvent le problème principal en formation: le manque de temps. Les concepts sont souvent pas suffisamment cernés ou abordés. Quand les orientations du programme sont claires, le programme peut alors s'inscrire à l'intérieur de ces orientations. Trop d'échanges dans un groupe, ça peut être intéressant dans une certaine mesure mais ça peut empêcher le groupe d'avancer quand il n'est pas bien dirigé. Il faudrait un cadre plus rigide au niveau de la définition des orientations du programme. Quand on aborde les contenus en formation, il y a toujours beaucoup d'interrelations entre les individus et des différences de point de vue. C'est en lui posant des questions que l'on peut faire avancer l'individu dans ses démarches personnelles plutôt que de le confronter. C'est de faire parler les individus (cadres supérieurs) de leurs problèmes de relations interpersonnelles, qui permet de résoudre ces problèmes. Quand tout le monde est d'accord au niveau des conditions, on inscrit ça comme un barème et vérifier dans quelle mesure ça va se traduire chez les personnes qui travaillent.	Fonctionnement permet de conserver intérêt participation et compréhension résultat dont la valeur est primordiale grâce aux interactions Difficulté le facteur temps affecte le résultat de même que le groupe s'il n'est pas bien dirigé Programme doit être mieux défini Résultats dépendent aussi de questions posées plutôt que de confrontation. Les problèmes sont résolus si les relations personnelles sont bien équilibrées Travail de groupe permet d'amener chacun dans l'action

(Suite page suivante)

MT1R2	(3) Il y a beaucoup de réfractaires au travail d'équipe mais c'est la seule façon de les faire entrer en action: ça prend 3 ou 4 jeux et puis finalement ils embarquent.	
MT2R2	(2) Les enfants étaient plus libres de dire ce qu'ils pensaient et de s'amuser, alors que dans l'activité géométrie l'intervention plus directive de l'enseignant donnait peu de liberté aux enfants. Les consignes n'étaient pas assez claires dans cette activité (sketch géométrie) et l'enseignant n'a pas réussi à se mettre d'égal à égal avec les enfants. L'enseignant aurait dû annoncer les règles du jeu plus clairement. Il aurait dû aller chercher les préoccupations de l'enfant, ce qui n'a pas été fait. L'enseignant (sketch le quartier idéal) a perdu l'occasion d'aller à côté de chacun et de les encourager directement à travailler en équipe.	Rôle nécessaire de la liberté d'action pour les enfants ce qui nécessite que l'enseignant puisse se placer d'égal à égal avec les enfants Le résultat dépendant de la clarté des règles et de l'encouragement à travailler en équipe
	(3) Les problèmes liés à la formation en milieu de travail découlent du fait que ces problèmes sont mal identifiés. On ne cerne pas ce que la formation pourrait créer comme changement. C'est la façon de régler et d'identifier les problèmes en entreprise qui est la cause première aux problèmes de formation: problèmes financiers, problèmes de temps, problèmes de compétence. Les employés de classe ouvrière se sont toujours débrouillés par eux-mêmes pour apprendre. Alors si on utilise les mêmes outils ou approches qu'à l'école, c'est-à-dire «écoutez je vais vous parler» et bien là tu perds ton temps. Quand les employés savent qu'on va utiliser leur expérience pour aller plus loin, les gens sont toujours prêts à en savoir davantage. Ils sont toujours prêts à améliorer leur travail et à être plus compétents. Si on réussit à embarquer le contremaître de l'entreprise qui a le plus d'expérience, les autres vont embarquer dans la formation. La formation professionnelle (est la suite) donne les moyens à l'individu pour s'orienter de façon plus précise dans un choix de carrière et elle permet également de grimper plus vite dans la hiérarchie, de gagner un meilleur salaire et de trouver un poste plus intéressant. L'école ne le fait pas.	Résultat est réduit en formation professionnelle à cause du fait que les problèmes sont mal identifiés et aussi mal réglés Les ouvriers ne fonctionnent que peu sur le mode verbal Les employés sont davantage prêts si on procède à partir de leur expérience Les résultats de la formation s'orienter dans la profession dans la hiérarchie avoir un meilleur salaire

(1) **Effet et résultante de l'intervention**
(2) **Évaluation de l'intervention**
(3) **Effet et résultante de l'intervention / milieu de travail**

Des exemplaires du présent document sont en vente à l'adresse suivante:

Centre Interdisciplinaire de Recherche sur
l'Apprentissage et le Développement en Education
Université du Québec à Montréal
C.P. 8888, Succ. A,
Montréal, Québec
H3C 3P8

Publié par le Centre Interdisciplinaire de Recherche
sur l'Apprentissage et le Développement en Education
Université du Québec à Montréal
Conception graphique: Pierrette Thivierge